

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LIDENORA DE ARAUJO CUNHA

**O PROFESSOR DE DIDÁTICA E AS APRENDIZAGENS DOCENTES:
UM ESTUDO FOCALIZANDO NARRATIVAS**

TERESINA (PI)

2011

LIDENORA DE ARAUJO CUNHA

**O PROFESSOR DE DIDÁTICA E AS APRENDIZAGENS DOCENTES:
UM ESTUDO FOCALIZANDO NARRATIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Profº Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógica.

Orientadora: Profª Drª Bárbara Maria Macêdo Mendes

TERESINA (PI)

2011

C9724p Cunha, Lidenora de Araujo.

O professor de didática e as aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas / Lidenora de Araujo Cunha. _
Teresina: UFPI, 2011.

123 p

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina-PI, 2011.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macêdo Mendes.

1. Didática – Formação docente. 2. Prática pedagógica – Aprendizagens docentes. I. Título.

CDD: 370

LIDENORA DE ARAUJO CUNHA

**O PROFESSOR DE DIDÁTICA E AS APRENDIZAGENS DOCENTES:
UM ESTUDO FOCALIZANDO NARRATIVAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Bárbara Maria Macêdo Mendes - UFPI / CCE
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Ana Maria Iório Dias - UFC
Examinadora Externa

Prof^a Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI / CCE
Examinadora Interna

Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito - UFPI / CCE
Examinadora Suplente

Dissertação aprovada em: 30/06/2011

*Certamente um dos maiores estímulos na ciência
é o simples prazer de descobrir coisas, de
aprender algo novo sobre o mundo à nossa volta.*

Hal Hellman

Dedico este trabalho aos meus filhos Francílio, Marcílio e Francisco Júnior. E aos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde e por iluminar sempre o meu caminho e o meu pensamento. Agradeço por ter permitido a concretização de mais um sonho em minha vida.

Construir este trabalho não seria possível sem a participação, apoio e orientação de várias pessoas. Nesse sentido, quero explicitar o meu agradecimento e a mais sincera gratidão:

Aos Meus pais Raimundo Nonato Pereira da Cunha e Maria Nazaré de Araujo Cunha, pela vida e pelos ensinamentos que alicerçaram a minha formação pessoal e profissional. É privilégio tê-los como meus pais.

À minha Orientadora Professora Doutora Bárbara Maria Macêdo Mendes, pelas orientações e pela idéias que contribuíram e foram determinantes na produção do nosso trabalho. Obrigada pela sua amizade, sabedoria, dedicação e pela paciência que sempre teve em me orientar. Agradeço pelos incentivos, pela confiança que sempre depositou em minha pessoa e por todas as oportunidades de aprendizagens que me proporcionou.

Às professoras que participaram do Exame de Qualificação: Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito e a Prof^a Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Sou muito grata às críticas, às sugestões e às orientações fornecidas na qualificação, que foram fundamentais no aprimoramento do nosso trabalho.

À professora Doutora Ana Maria Iório Dias por ter aceitado participar da banca examinadora, obrigada pela atenção dispensada ao nosso trabalho, pelo seu olhar crítico e pelas sugestões que servirão certamente para aprimorar a pesquisa realizada.

Aos interlocutores da nossa pesquisa, professores que ministram a disciplina de Didática no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, pela dedicação e pelo compromisso que tiveram em participar deste trabalho. Meu muito obrigada!

Aos Professores do PPGEd da Universidade Federal do Piauí pelos conhecimentos que foram mediados, sem os quais não seria possível a construção do nosso trabalho. Especialmente, agradeço à Prof^a Dr^a Antonia Edna de Brito pelo seu olhar apurado e pelos questionamentos que nos ajudaram a encaminhar nosso trabalho.

À Professora Doutora Carmem Lúcia Cabral pelo privilegio em tê-la como professora. Obrigada pela sua disposição e atenção em ouvir e compreender o outro.

À professora Maria do Carmo Alves do Bonfim pelo incentivo e pela confiança dispensada a minha pessoa, agradeço pela sua amizade e pela convivência desde da graduação.

A todos os amigos da 17ª turma do Mestrado, em nome da Eliene Pierot agradeço todos vocês. Que essa amizade possa se estender para além dos muros da UFPI. Estarei sempre à disposição de todos vocês!

Às minhas irmãs Aldenora de Araujo de Cunha, pelo incentivo, cuidados e pela sua contagem regressiva, pois já não via a hora da conclusão desse curso, e a Maria do Socorro de Araujo C. Dias, pelo companheirismo e dedicação em ajudar nas horas mais longas e difíceis.

Ao meu esposo Francisco Almeida de Moraes, um grande incentivador.

Aos meus filhos Francílio, Marcílio e Francisco Júnior, que acompanharam e me incentivaram em todas as etapas da construção deste trabalho.

À minha amiga Hilda Martins Bandeira, pelas palavras seguras e pela torcida por minha aprovação no curso de Mestrado. Obrigada pela confiança!

Ao professor Argemiro e à querida Oneide, pela compreensão e generosidade em entender as minhas ausências.

Agradeço a todos e a cada um pela energia positiva, pela torcida e pela perseverança em acreditar que tudo iria dar certo.

Muito obrigada!

CUNHA, L. A. **O professor de didática e as aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas.** 2011.123f. Dissertação (Mestrado em Educação), Teresina-PI: UFPI, 2011.

RESUMO

No contexto das aprendizagens docentes, observa-se a valorização dos diversos espaços formativos, sejam os de natureza formal ou informal. Reconhece-se que o processo de formação docente deve ser contínuo, e deve contribuir para revitalizar o desenvolvimento da prática pedagógica, evidenciando que as aprendizagens podem ser decorrentes de diversas fontes, sejam elas internas ou externas. Nesse sentido, este trabalho objetiva investigar as aprendizagens docentes produzidas pelos professores de Didática, do curso de pedagogia da UESPI na sua trajetória profissional. Apresenta-se como questão central do estudo: Que aprendizagens docentes os professores de Didática do curso de pedagogia da UESPI têm produzido na sua trajetória profissional? Para subsidiar este estudo constituíram-se ainda algumas questões norteadoras: Quem é o professor que trabalha com a disciplina de didática no curso de pedagogia da UESPI? Que concepção de Didática orienta a prática pedagógica do professor de Didática da UESPI? Como se caracteriza a prática pedagógica do professor de Didática da UESPI? Como ocorre o processo de construção das aprendizagens docentes do professor de Didática no desenvolvimento de sua prática pedagógica? O que os professores de Didática têm aprendido em sua trajetória profissional, sobre o aprender/ensinar? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo narrativa. Participaram como interlocutores desta pesquisa 04 (quatro) professores de Didática que ministram aula no curso de pedagogia da UESPI. Com relação aos instrumentos utilizados para a produção dos dados destacamos o uso do questionário com o objetivo de traçar o perfil profissional dos interlocutores, a entrevista semi-estruturada com o propósito de aprofundar o nível de informações através do contato direto com os pesquisados, além de oportunizar a produção de narrativas orais e o uso do memorial como um instrumento que propiciou o registro ordenado de ideias que levaram os interlocutores a rememorem seus estudos e suas aprendizagens. Para a realização da atividade de interpretação e análise dos dados, utilizamos o procedimento de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977); Franco (2007) e Poirier; Clapepier-Valladon; Raybaut (1999). Vários autores contribuíram significativamente na estruturação teórica deste trabalho, dos quais destacamos: Nóvoa (1997); Tardif (2002); Marin (2003); Bolívar (2002); Imbernón (2002, 2009); Alarcão (2000); Cordeiro (2009); Veiga (2005, 2008); Fávero e Tonieto (2010); André e Oliveira (2009); Candau (2008, 2009); Pimenta (2000, 2007); Mizukami (2004, 2005, 2006); García (1997, 1999); Cunha (1998, 2006); Souza (2006, 2008); Benjamin (1994); Nóvoa e Finger (1998); Larrosa (1995), dentre outros que subsidiaram a construção do referencial teórico que nos permitiu compreender o nosso objeto de estudo. Os dados produzidos foram organizados a partir de eixos e indicadores de análises. Como resultado da pesquisa os dados revelaram que, no tocante ao processo das aprendizagens docentes, os professores reconheceram a prática pedagógica como potencializadora de aprendizagens, reconheceram ser fundamental considerar a instituição escolar como um lócus de formação. Os relatos dos professores, ao longo do processo investigativo, deixaram transparecer seus entendimentos sobre a importância de valorizar as relações com seus pares no sentido de contribuir com o processo de construção das aprendizagens docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Prática pedagógica. Aprendizagens docentes.

CUNHA, L. A. **O professor de didática e as aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas.** 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), Teresina-PI: UFPI, 2011.

ABSTRACT

In the context of teacher learning, there is the value of different educational spaces, the nature of formal or informal. Recognizing that the process of teacher training must be continuous, and even help to revitalize the development of pedagogical practice, therefore shows that learning can be derived from various sources to be they internal or external. Thus, this study aims to investigate the learning produced by teachers teaching teachers, the pedagogy course in the UESPI career. Featuring a central issue in the study: What teachers learning the professors of pedagogy UESPI have produced in your career? To support this study consisted still some questions: Who is the teacher who works with the discipline of teaching pedagogy course in the UESPI? Conception of teaching that guides the practice of teacher education in didactics UESPI? What about when the practice of teacher education in didactics UESPI? As the construction process of learning the teacher of teachers teaching in the development of their pedagogical practice? What teachers have learned from teaching in his career on the learning / teaching? This is a qualitative survey of the type narrative. Participated as partners in this research 04 (four) teachers who teach didactic lesson in the pedagogy course of UESPI. With respect to the instruments used in compiling the data highlight the use of the questionnaire in order to trace the professional profile of the speakers, the semi-structured in order to deepen the level of information through direct contact with the respondents, and chance the production of oral narratives and use the memorial as an instrument that facilitated the orderly record of ideas that led the speakers recounted their studies and their learning. To perform the activity of interpretation and analysis used the analysis procedure from the perspective of content of Bardin (1977), Franco (2007) and Poirier; Clapepier-Valladon; Raybaut (1999). Several authors have contributed significantly in the structuring of this theoretical work, and highlight: Nóvoa (1997); Tardif (2002), Marin (2003), Bolívar (2002); Imbernon (2002,2009); Alarcão (2000), Lamb (2009); Veiga (2005,2008); Favero; Tonieto (2010), Andrew, Oliver (2009); Candau (2008, 2009), pepper (2000, 2007), Mizukami (2004, 2005, 2006), Garcia (1997, 1999) ; Cunha (1998, 2006), Souza (2006, 2008), Benjamin (1994); Nóvoa; Finger (1998); Larrosa (1995) and others that supported the construction of the theoretical framework that allowed us to understand the object of our study. The data produced were organized from axes and indicators for analysis. As a result of the research data revealed that for the process of learning teaching teachers recognized the educational practice as an aggravator of learning, acknowledged that it was essential to consider the institution of school as a locus of training. Reports from teachers throughout the investigative process betrayed their understanding about the importance of enhancing relations with their peers in helping with the construction process of learning teachers.

KEY-WORDS: Training. Pedagogical practice. Learningteachers.

LISTAS DE SIGLAS

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

CCECA – Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
1.1 Caracterizando a pesquisa qualitativa.....	21
1.2 Caracterizando a pesquisa narrativa	23
1.3 Campo de investigação	27
1.4 Interlocutores da pesquisa.....	29
1.5 Instrumentos e procedimentos para produção dos dados	34
1.5.1 Sobre o questionário	35
1.5.2 Sobre a entrevista semi-estruturada.....	35
1.5.3 Sobre o Memorial das aprendizagens docentes.....	37
1.6 Procedimentos de análise dos dados.....	40
CAPÍTULO II – CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	43
2.1 Formação docente: perspectiva para o desenvolvimento da ação pedagógica.....	44
2.2 A Didática na formação do professor.....	52
2.3 Aprendizagem da docência.....	60
CAPÍTULO III – NARRATIVAS DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: os resultados da pesquisa	68
3.1 Eixo I – Retratando o professor de didática da UESPI.....	72
3.1.1 Trajetória de formação do professor de Didática.....	73
3.1.2 Ser professor de Didática.....	81
3.2 Eixo II - Mapeando a prática pedagógica do professor de didática da UESPI	85
3.2.1 Concepção de Didática que orienta a prática pedagógica.....	86
3.2.2 Prática pedagógica de Didática: desafios e dificuldades.....	88
3.3 Eixo III – A prática pedagógica do professor de Didática como fonte da aprendizagem docente.....	92
3.3.1 Aprendizagens docentes construídas pelo professor de Didática.....	93
3.3.2 Fontes das aprendizagens docentes.....	96

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES.....	114
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A formação do professor é entendida, neste trabalho, como um processo contínuo através do qual o professor, ao longo de sua trajetória profissional, constrói conhecimentos para responder às demandas vigentes no contexto educativo. A formação inicial, nesta perspectiva, torna-se condição principal para o exercício da atividade docente, no entanto, nossas experiências nos mostram que esta formação não tem o poder de transformar a globalidade da profissão docente.

Partindo dessa compreensão de formação, entendemos que aprender a ser professor não é uma tarefa que se conclui após estudos de conteúdos e técnicas. É uma aprendizagem que também deve se dar por meio da vivência de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente e atitudes que correspondam às atuais demandas no contexto educacional, pois no cotidiano das práticas pedagógicas o professor defronta-se com múltiplas situações com as quais não aprendeu a lidar durante seu curso de formação. Essas situações exigem do professor, além dos referenciais teóricos, metodológicos e técnicos, um aprendizado construído na prática, haja vista que o professor, muitas vezes não consegue exercer sua prática respaldada somente nos conhecimentos adquiridos no curso de formação.

A esse respeito Mizukami (2004) destaca que o professor, baseado em seus valores éticos, políticos, religiosos dentre outros, constrói novas formas de agir, na realidade da sala de aula, às quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos, ressaltando que os limites desse modelo se encontram no fato de não levar em consideração os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas pedagógicas estão inseridas.

Partindo desses pressupostos, ressaltamos que várias inquietações nos impulsionaram a realizar esse estudo com a temática aprendizagem da docência, sobretudo, o direcionamento do nosso olhar para o professor de Didática do Curso de Pedagogia da UESPI. Desse modo, realçamos que a realização deste estudo está diretamente ligada à nossa história de vida pessoal e profissional, considerando que essa história se construiu ao lado de uma vida em que se cruzam desafios, dúvidas, inquietações e aprendizagens no que se refere ao nosso processo de formação docente, especificamente na área de Didática, por isso destacamos algumas singularidades vivenciadas em nossos encontros com a Didática.

No contexto da formação docente o nosso primeiro encontro com a Didática se deu no curso de formação de magistério em nível médio, realizado no Instituto de Educação Antonino Freire. Não nos recordamos dos teóricos que estudamos nessa época, mas diante das atividades que realizávamos acredito que estavam enquadradas nos paradigmas que levam à reprodução do conhecimento, segundo Behrens (2003). Aprendemos, cursando essa disciplina, a confeccionar vários materiais que serviam como recursos didáticos (cartazes, quadro de prega, álbum seriado, dentre outros). Recordamos ainda, dos títulos de alguns dos textos lidos em sala de aula, dentre eles destacamos um que esteve presente por muito tempo em nossa mente: “Domínio de sala de aula”. A professora nos ensinava também a maneira de apagar o quadro de giz e portar-se diante dos nossos alunos. Como vimos, nesse primeiro contato com a disciplina as orientações foram eminentemente de natureza técnica, o que nos fez conhecer, naquele momento, apenas uma dimensão da Didática dentre outras que são necessárias para a efetivação da ação Didática. Percebemos, hoje, a forma como foi conduzido o nosso processo formativo que não levava em consideração a contextualização da prática pedagógica.

Nossa segunda experiência com a Didática, ainda em contexto formativo, se deu na Universidade Federal do Piauí, quando cursávamos Licenciatura em Pedagogia. Durante toda a disciplina estudamos o livro “A Didática em Questão,” da autora Vera Candau. A professora dizia que a Didática tinha sido repensada e devíamos passar da Didática Instrumental para uma Didática Fundamental, mas não entendíamos por que fazer essa mudança de postura. O livro também relatava sobre essa atitude de mudança, no entanto a professora não fazia a relação entre essas Didáticas, tão pouco relacionava as diferenças entre elas nem discutia sobre a necessidade dessas mudanças. O que havia aprendido em cursos anteriores era que a Didática ensinava a postura e os meios técnicos necessários para o professor ministrar suas aulas e continuei por muito tempo com esses pensamentos. De modo que, na graduação, a forma como os conhecimentos didáticos foram mediados não foram suficientemente relevantes nem significativos para mudarmos nossa postura, pois concluímos a disciplina sem entender a essência dos discursos estabelecidos pela nossa professora, que assim não contribuiu muito para a nossa formação docente nem para a mudança do nosso pensamento. Continuamos com o entendimento da Didática como uma disciplina meramente técnica.

O nosso terceiro encontro com a Didática, foi como professora desta disciplina no curso de Licenciatura em História, na Universidade Estadual do Piauí. Ao nos depararmos com o ementário da disciplina, fomos nos dando conta que muitos dos conteúdos que precisavam ser ministrado nós não tínhamos conhecimento. Começamos a questionar a nossa

formação, que naquele momento não dava conta de contribuir com aquela realidade. Voltamos ao livro “A Didática em Questão”, fomos lendo e compreendendo por que a necessidade de mudanças de paradigmas, fomos entendendo a necessidade de uma Didática que trabalhasse de forma articulada as diversas dimensões do contexto educativo. Lemos, também, o livro “Didática Geral” do Libâneo, dentre outros. Tivemos muitas dificuldades de aprender a ensinar Didática, mas fomos buscando mecanismos para superar essa realidade, fizemos muitas leituras, tiramos dúvidas com os colegas, fomos aprendendo com as próprias demandas da sala de aula, que na maioria das vezes nos levavam em busca de vários conhecimentos. Como diz Zeichner (1993, p. 55):

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira do docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar.

A partir dessa reflexão, fomos percebendo, então, que não adiantava questionar a nossa formação inicial, pois compreendemos que o processo de aprender a ensinar é uma ação contínua e necessária a todos os profissionais docentes que buscam desenvolver uma prática pedagógica que lida com os conhecimentos em construção em função das necessidades vigentes no cotidiano escolar.

Assim, dessa trajetória derivaram vários questionamentos que nos conduziram a estudar mais profundamente os processos de construção das aprendizagens docentes dos professores de Didática da UESPI. Ademais, à medida que buscamos estudar essa temática, algumas perguntas foram se tornando mais inquietantes, o que nos levou a delimitar a problemática do nosso estudo: Que aprendizagens docentes os professores de Didática do Curso de Pedagogia da UESPI têm produzido na trajetória profissional?

A partir desse questionamento, realizamos o nosso estudo, cujo objetivo geral foi: Investigar as aprendizagens docentes produzidas pelos professores de Didática, do Curso de Pedagogia da UESPI na sua trajetória profissional. De maneira específica e para subsidiar o nosso estudo, delimitamos cinco indagações que constituem as questões norteadoras, do estudo:

- Quem é o professor que trabalha com a disciplina Didática no Curso de Pedagogia da UESPI?
- Como se caracteriza a prática pedagógica do professor de Didática da UESPI?

- Que concepção de Didática orienta a prática pedagógica do professor de Didática da UESPI?
- Como ocorre o processo de construção das aprendizagens docentes do professor de Didática no desenvolvimento de sua prática pedagógica?
- O que os professores de Didática têm aprendido em suas trajetórias profissional sobre o aprender/ensinar?

Tendo em vista os encaminhamentos do nosso estudo ressaltamos que a aprendizagem da docência é aqui considerada como um processo complexo de produção de conhecimentos que ocorre ao longo da vida do professor, envolvendo diferentes espaços, tempos, comunidades de aprendizagem, experiências, significações, dentre outros. Ressaltamos, ainda, que neste estudo pensamos o processo formativo docente baseado na relação do professor com sua prática pedagógica, pois acreditamos na importância de se considerar os processos reflexivos da própria prática, as crenças, os valores, as concepções, as teorias tácitas dos professores como fonte de aprendizagens e como base de conhecimentos para um ensino que contribui no processo de construção das aprendizagens docentes.

Neste sentido, pensar o processo de formação docente implica desenvolver estratégias que de fato possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho, através de perspectivas de superação do modelo da racionalidade técnica, abrindo espaço para se considerar e valorizar outras práticas formativas como, por exemplo, as que valorizam a importância da racionalidade prática, ou seja, a reflexão da prática pedagógica, do contexto e o próprio professor como elemento e estratégia significativa no processo formativo, visto que as práticas profissionais manifestadas mediante seu comportamento contêm pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comportamentos que são resultantes das experiências cotidianas. Os professores, muitas vezes operam com base em várias teorias da prática e, quer estejam ou não conscientes de tais teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher conteúdos, a usar e a avaliar estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem e a manter disciplina, dentre outras ações necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem também uma base de conhecimento profissional docente.

Portanto, aprender a ensinar é um processo complexo e multifacetado que envolve fatores afetivos, cognitivos e éticos. Nesse sentido, Calderhead (apud MIZUKAMI, 2006) destaca que não se dispõe, até o momento, de um referencial teórico coerente e abrangente, de uma teoria geral de conhecimento sobre a aprendizagem profissional que possa iluminar

processos de desenvolvimento profissional de professores de modo a informar um desenho padrão para a organização de cursos de formação básica ou continuada de professores.

García (2002) acrescenta em seus estudos que a aprendizagem docente não precisa se limitar às instituições formais e tradicionais de formação; não se deve aceitar como aprendizagem de valor somente aquela formal, assimilada nas instituições historicamente constituídas para a função de formação, mas há que se considerar também as aprendizagens informais, pois os professores aprendem sobre a docência de diferentes maneiras. Os professores aprendem a partir de suas práticas; os professores adquirem novos conhecimentos e compreensão de seus estudantes, escola, currículo e método instrucionais por viverem a prática. Aprendem através de suas interações com outros, aprendem em encontros pedagógicos, aprendem a partir de orientações dos professores formadores. Isto pode ocorrer na própria escola, nos programas de graduação ou em projetos específicos de formação continuada. Aprendem, fora da sala de aula ou da escola, sobre o desenvolvimento de seus papéis intelectuais e morais com seus familiares, através dos trabalhos desenvolvidos em suas comunidades e a partir de relatos de experiências de outras pessoas.

Assim, destacamos através dos exemplos acima, que tratam do processo de aprendizagem da docência, o “onde” e o “como,” se constituem a produção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada e inovadora.

Mizukami (2005) evidencia em seus estudos questões relacionadas ao processo de formação docente, e dá destaque especial à temática aprendizagem da docência, mencionando que esta deve ser constituída por uma base de conhecimentos (conhecimento do conteúdo específico da matéria, conhecimentos pedagógicos, conhecimento do contexto formativo escolar, conhecimentos historicamente contextualizados de política públicas educacionais e das teorias da educação) sólidos e flexível imprescindível que proporcione ao professor ou ao futuro professor um direcionamento para “aprender a ensinar”. Assim, constatamos a importância dos processos formativos adquiridos nas instituições de ensino superior, sobretudo quando falamos da formação inicial, meio pelo qual temos acesso ao trabalho docente. No entanto, chamamos a atenção para a constituição dos processos de formação docente, no sentido de colocarmos o professor como o cerne das discussões, de forma a valorizar suas angústias, suas tensões e a produção das suas aprendizagens que muitas vezes são construídas em seus contextos educativos em função das demandas resultantes da ação educativa.

Destarte, observa-se que a aprendizagem da docência não se limita às dimensões técnicas e tecnológicas, não acontece só em modalidades formais e no contexto estrito das escolas. Os professores são pessoas que se formam ao longo da vida em diversos contextos vivenciais. Assim, as experiências que vivem em função das posições que ocupam nos diferentes contextos e a reflexão que produzem sobre essas mesmas experiências são sempre significativas e influenciam na forma de ser professor, seja por convergência seja por divergência a determinadas posturas.

Nesse sentido, Mizukami (2005) evidencia que a formação docente não se constrói somente por acumulação de cursos, técnicas ou conhecimentos sistematizados; o professor aprende também com a própria prática, outros autores vêm abordando esse pensamento, como se verá a seguir:

Sarmento (2009) contribui com a análise dessa temática comentando sobre a importância dos contextos de vida e aprendizagem profissional que a família, a escola de formação inicial e os pares que se associam informalmente. São os principais espaços que influenciam na aprendizagem da docência, assim como na forma de ser professor. Argumenta ainda ser a escola o eixo central que influencia a vida dos professores, pois nesse contexto passam de alunos a professores, mantendo contatos sociais. As experiências pessoais são muito marcadas pela experiência do trabalho, especialmente quando o clima de trabalho, o tipo de gestão enseja um trabalho colaborativo.

Para Lelis (2010) o tornar-se professor ocorre também a partir de valores tacitamente vividos, sejam eles explicitados pelas famílias, pelos constrangimentos sofridos em decorrência das condições materiais de existência ou das imagens modelares construídas a partir de relações com pais, mães, amigos e professores dos diversos níveis de ensino.

Portanto, entra-se em confronto com o processo formativo clássico, que concebe o ato formativo somente àqueles ministrados através de cursos em instituições. A literatura atual que trata de formação docente nos leva a repensar o processo formativo clássico que, por muitos anos, nos fez acreditar que o professor só aprende fora da escola em que atua. Assim, as pesquisas que tratam sobre formação, especificamente as que trabalham com a temática na área da aprendizagem da docência, corroboram o repensar do processo formativo docente quando acentuam os resultados e a valorização dos estudos sobre a epistemologia da prática docente, dando conta de que é na interação dos professores com seus alunos que se fazem as principais aprendizagens, não técnicas, mas fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Entendemos que seja, realmente, no confronto com situações reais, com alunos, com a diversidade das populações, que os educadores também aprendem a ver o mundo, o que os

obrigam a racionalizar emotivamente sobre suas ações, buscando tomar decisões que orientem a sua prática pedagógica, pois quem ensina tem sempre algo a aprender em função da dinâmica vivenciada na sala de aula (SARMENTO, 2009).

Isso posto, a relevância do estudo sobre a temática em pauta, funda-se na possibilidade de contribuir com a produção de conhecimentos na área da aprendizagem da docência, visto ser ainda pequeno o número de pesquisas que abordam esse assunto, sendo necessário, portanto, estudos específicos direcionados a esse contexto de formação que valoriza a pessoa do professor, a construção de suas aprendizagens e os diversos espaços formativos.

Na perspectiva de sistematização do presente estudo organizamos esta dissertação em 5 (cinco) partes: introdução, capítulo I, capítulo II, capítulo III e as considerações finais.

Na **introdução** delimitamos o objeto do estudo, retomando a temática aprendizagem da docência. Destacamos o objetivo geral, justificamos a intenção que culminou na realização desta pesquisa, estabelecemos a problemática e as questões norteadoras que subsidiaram o estudo. Finalizando, apresentamos a estrutura geral da dissertação.

No Capítulo I, intitulado **Percursos metodológicos da pesquisa**, descrevemos os caminhos que trilhamos para realizar esta pesquisa, evidenciando a opção metodológica utilizada para o desenvolvimento do estudo. Neste capítulo destacamos, também, informações sobre o campo de pesquisa, sobre o perfil profissional dos interlocutores da pesquisa, instrumentos utilizados para a produção dos dados e, por fim, explicitamos o procedimento utilizado para análise e produção dos dados.

No Capítulo II, intitulado **Concepções teóricas sobre formação de professores e aprendizagem da docência**, apresentamos os aportes teóricos utilizados em nosso estudo. Este capítulo está organizado em 3 (três) seções: **O processo de formação docente; A Didática na formação do Professor; e Aprendizagem da docência**. Para a sistematização desse referencial nos apoiamos nas contribuições teóricas de: Nóvoa (1997); Contreras (2002); Marin (2003); Bolívar (2002); Imbernón (2002, 2009); Giroux (1997); Alarcão (2000); Veiga (2005, 2008); Candau (2008, 2009); Mizukami (2004, 2005, 2006); Cunha (1998, 2006); Lelis (2010); Souza (2006), dentre outros.

No Capítulo III, intitulado **Narrativas de professores de didática: os resultados da pesquisa**, apresentamos as interpretações e análises das narrativas, que revelaram aspectos relacionados à trajetória profissional, prática pedagógica e aprendizagens docentes. Nas **Considerações finais** retomamos o objeto de estudo e abordamos nossas considerações sobre os achados da pesquisa estabelecendo conexões entre os objetivos e as constatações do estudo relacionado ao processo de construção das aprendizagens do professor de Didática.

CAPÍTULO I
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico refere-se ao caminho trilhado em busca de informações para responder ao problema estabelecido na pesquisa. Desse modo, iniciamos este capítulo caracterizando a pesquisa realizada quanto à natureza e quanto aos procedimentos para produção dos dados. Em seguida, descrevemos o contexto empírico em que foi realizada a pesquisa, sistematizamos informações e elaboramos o perfil profissional dos interlocutores, justificando os critérios adotados para a seleção dos mesmos. Em seguida, caracterizamos e descrevemos os instrumentos utilizados na produção dos dados. Concluimos o capítulo relatando sobre a abordagem adotada para realização dos procedimentos de organização, interpretação e análises dos dados.

1.1 Caracterizando a pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo da ciência, expressando o sentido dos fenômenos do mundo social. Este tipo de pesquisa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Para Ludke e André (1986) na pesquisa qualitativa compreender e interpretar fenômenos a partir de seus significantes e de seus contextos são tarefas peculiares à produção do conhecimento, o que contribuiu sobremaneira para a escolha do tipo de pesquisa a ser adotada. Nas pesquisas sociais, os pesquisadores, ao empregarem a pesquisa qualitativa, estão mais preocupados em entender a dinâmica do processo social do que a própria estrutura desse

processo. Buscam visualizar o contexto e, se possível, constituir uma integração empática com o objeto de estudo que implique uma melhor compreensão do fenômeno.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e ao objetivo. Por isso ressaltam a diversidade existente entre os trabalhos de natureza qualitativa, enumerando um conjunto de características essenciais e capazes de identificar uma pesquisa dessa natureza, dentre elas destacamos:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na pesquisa qualitativa.

Observando essas características, constatamos que todas elas integram nosso trabalho, confirmando a sua natureza qualitativa,

A pesquisa qualitativa nos permitiu interagir de forma natural e direta com os sujeitos participantes do nosso trabalho, o que facilitou o entendimento do contexto da história de vida pessoal e profissional em que foram narradas de forma oral, através da entrevista semi-estruturada, e de forma escrita através do uso do Memorial. Isto posto, observamos que a trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produza a história como ele mesmo produz a realidade, uma vez que as pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos.

Assim, ao investigarmos as aprendizagens docentes produzidas pelos professores de Didática, do Curso de Pedagogia da UESPI, na sua trajetória profissional, nossa intenção não foi de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente, mas sim produzir, a partir dos agrupamentos dos dados, informações que retratem o processo de desenvolvimento da prática pedagógica do professor de Didática, partindo da temática aprendizagem da docência, como já informamos.

1.2 Caracterizando a pesquisa narrativa

Ao longo das últimas décadas a pesquisa em educação vem adotando as narrativas de professores como uma técnica de investigação da prática docente. O emprego das narrativas

de professores como objeto de investigação é fruto da necessidade de se trabalhar de forma mais específica o caráter antropológico nas pesquisas, como uma forma de considerar as vivências dos professores no desenvolvimento de suas atividades educacionais. Nesse sentido, Souza (2006, p.136) destaca que:

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar.

Desse modo, entendemos que a pesquisa narrativa busca sistematizar as experiências vividas pelos professores no contexto educacional e, através das informações concedidas por estes sujeitos, relacionar os conhecimentos sobre o que os professores sabem, como produzem seus saberes, como transmitem o saber produzido. Através do uso das narrativas identificamos os conhecimentos utilizados no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, e a forma como constroem seus conhecimentos. Este tipo de pesquisa oportuniza ao pesquisador compreender o processo de formação do sujeito, como também favorece a colocação do sujeito em lugar de destaque, tornando-o um ator principal e autônomo nas questões relacionadas às suas aprendizagens.

Considerando esses aspectos, destacamos a pesquisa narrativa como opção metodológica utilizada em nossa pesquisa por ser uma abordagem de investigação e formação, que possibilita aos participantes do estudo refletir sobre sua trajetória pessoal e profissional, favorecendo um contexto de reflexão para a construção de novas aprendizagens. Nesse sentido, os interlocutores da pesquisa, ao narrarem suas experiências, têm a oportunidade de refletir, compreender e redirecionar sua prática pedagógica, promovendo uma autoformação, ou seja, ao tempo em que o pesquisador investiga para colher informações, para responder o problema da pesquisa, os interlocutores, como produtores de informações, na escrita de suas narrativas são levados a compreender mais profundamente o processo de construção de suas aprendizagens docentes.

A pesquisa narrativa se enquadra na abordagem (auto) biográfica e, segundo Nóvoa (1997) reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se

na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida; procura desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação dos adultos, dando aos sujeitos o estatuto de investigadores cuja epistemologia da formação precisa ser entendida como processo de produção-inovação de conhecimentos.

A narrativa é considerada, nesse contexto, como um tipo de pesquisa que tem um caráter de investigação-formação, especificamente as biografias de formação, pois nos levam ao campo subjetivo e ao mesmo tempo ao campo concreto dos interlocutores da pesquisa, em virtude da produção dos textos narrativos, das representações sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre identidade profissional, os ciclos de vida e as situações do contexto escolar.

Segundo Galvão (2005) as narrativas nos permitem aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação dos processos e dos modos de atuações, assim como permitem aderir aos contextos vividos nos quais se desenvolvem sua prática pedagógica.

No entendimento de Souza (2006) enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas caracteriza-se como processo de formação e de conhecimento, porque se respaldam nos recursos experienciais e nas marcas acumuladas vividas pelos sujeitos em processo de formação e de desenvolvimento. As narrativas caracterizam-se, também, como atividades de investigação quando se vinculam à produção de conhecimentos experienciais do sujeito. Nesse sentido, é possível verificar o potencial da pesquisa narrativa a partir desse seu caráter investigativo-formativo, pois ao realizarmos esta pesquisa estaremos atingindo este duplo objetivo.

Destacamos, ainda, a contribuição de Bolívar (2002) acerca das narrativas, que revela que esta possibilita compreender os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho, ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e ao contexto profissional. Através desse tipo de pesquisa, percebemos, pelas narrativas dos interlocutores, a forma particular como os docentes estruturam suas atividades, assim como as experiências significativas e formativas que constituem a prática pedagógica e as aprendizagens docentes produzidas na sua trajetória profissional.

Assim, entendemos que as escritas narrativas são recursos propícios para a compreensão de memórias e histórias protagonizadas no campo educacional, tendo em vista que essas escritas possibilitam ao sujeito o contato com sua singularidade, o conhecimento profundo de si, tendo oportunidade de refletir acerca de sua identidade e de seu processo de

formação a partir do registro de suas aprendizagens experienciais, podendo, se for o caso, potencializá-las em função do desenvolvimento profissional do sujeito (SOUZA, 2006).

Ao fazermos a escolha por esse tipo de pesquisa (narrativa), já tínhamos convicção e o entendimento em nível teórico das contribuições que esta poderia trazer ao nosso trabalho; no entanto, vivenciando essa metodologia, observamos, na prática, a importância da narrativa como processo que viabiliza uma análise retrospectiva da história de vida pessoal e profissional dos professores, oportunizando momentos de reflexão sobre a prática, bem como, possibilitando o realinhamento no processo de formação e atuação docente.

A pesquisa narrativa contribuiu sobremaneira no contexto de nossa investigação que, situada no âmbito da pesquisa qualitativa, oportunizou trabalhar com a dimensão subjetiva dos professores, estimulando-os a contarem suas histórias, o que favorece o processo de produção de dados sobre as angústias, situações conflituosas, construção de suas aprendizagens docentes, concepções de Didática que orientam a prática pedagógica, bem como a caracterização da prática docente. Isso porque todo ser humano é um contador de histórias, como relata Benjamin (1994), ao mencionar que a narrativa é um importante recurso para produção de dados em uma pesquisa, dando oportunidade ao pesquisador de vivenciar e interpretar a realidade, procurando dar sentido às ações e pensamentos dos personagens e interlocutores das narrativas. Destaca, ainda, que nesse processo de escrita as melhores narrativas são aquelas que menos divergem dos relatos orais.

Connelly e Clandinin (1995) acrescentam que a utilização das narrativas em pesquisas educacionais justifica-se porque os seres humanos são contadores de histórias, que, individualmente e socialmente, vivem vidas relacionadas. O estudo das narrativas, pensam os autores, representa a forma como nós seres humanos vivenciamos e experimentamos o mundo; no contexto educativo aprendemos que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais, coletivas e individuais dos atores que participam da construção do cotidiano da cultura escolar.

Por meio da pesquisa narrativa podemos fazer investigação sobre a vida pessoal e profissional do professor, refletir sobre seu processo formativo e o desenvolvimento de sua prática. Assim, acreditamos que a utilização da narrativa contribui com o processo de construção do conhecimento a partir da reflexão propiciada nos momentos da elaboração das narrativas.

Percebemos a importância da narrativa em nosso estudo, sobretudo, como uma forma importante de produzir dados. Nessa perspectiva, os acontecimentos que foram narrados tornaram-se parte de um processo de constituição dos sujeitos participantes da pesquisa,

marcaram e marcam as suas experiências enquanto professores de Didática na medida em que narraram os mecanismos necessários para construção de suas aprendizagens docentes, entre tantos outros que foram silenciados. Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo (SOUZA, 2006). Assim, optamos por esse tipo de pesquisa, por entender que, ao escrever, o narrador tem um tempo maior para organizar e refletir a sua história.

Estudioso da abordagem (auto) biográfica, Ferrarotti (1988) contribui nesse contexto por acrescentar que a pesquisa narrativa, nos últimos anos, vem sendo bastante debatida e utilizada nas pesquisas das áreas de ciências sociais. Segundo este autor essa realidade responde a uma dupla exigência: a necessidade de uma renovação metodológica e a necessidade de uma nova antropologia, para que as pessoas possam compreender a sua vida cotidiana, uma vez que valoriza a subjetividade e a historicidade, trabalha o individual, mas analisa a totalidade sintética de um sistema social.

Cada professor tem sua história e em cada história protagoniza vários elementos do contexto educativo, tais como: alunas e alunos, livros, conhecimentos, avaliações, alegrias, tristezas, inseguranças, frustrações, dentre outros. Cada história funciona como um indicador que atua inconscientemente, condicionando hábitos, definindo atitudes, determinando concepções, modos de agir em sala de aula, que muitas vezes não passaram por um processo de reflexão. Desse modo, os professores de Didática do Curso de Pedagogia da UESPI, ao relatarem sobre a produção de suas aprendizagens docentes, refletiram sobre sua prática docente em função das vivências que foram escolhidas para serem narradas.

Nessa perspectiva, buscamos, nas narrativas dos professores de didática, identificar dentre as várias informações, a concepção de Didática que orienta sua prática pedagógica; identificamos como se dá o processo de construção das aprendizagens docentes, bem como as fontes de aprendizagens utilizadas para construir as aprendizagens necessárias para aprender a ensinar a disciplina didática, dentre outros aspectos relacionados às aprendizagens docentes. Assim, conduzimos um diálogo para convergir ao tema de interesse do nosso estudo. Por isso selecionamos os aspectos acima, relacionados à vida profissional docente, porque entendemos que as narrativas demarcam um espaço-tempo de vida pessoal e profissional, visto que, ao selecionarmos aspectos de nossas vidas e narrá-los, seja de forma oral ou escrita, organizamos nossas idéias e potencializamos a reconstrução da nossa história de vida de forma autorreflexiva, o que proporciona a compreensão das experiências vividas, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática de ensinar.

1.3 Campo de investigação

O estudo foi realizado na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, no Campus “Poeta Torquato Neto”, localizado na Rua João Cabral S/N, bairro Pirajá, zona norte da cidade de Teresina-PI.

A Universidade Estadual do Piauí teve o início de sua história registrada no ano 1984, e tinha como missão principal oferecer cursos de licenciaturas para atender às necessidades e demandas da educação do nosso Estado. Ofereceu, inicialmente, à comunidade piauiense, cursos de graduação (Licenciatura) na modalidade de ensino regular e presencial. Seu primeiro vestibular aconteceu no ano de 1986 e ofereceu 240 vagas distribuídas entre os cursos de licenciatura em Pedagogia/Magistério, Ciências (Biologia e Matemática), Letras/Português e Inglês.

Através das atividades realizadas, a UESPI vem contribuindo com o processo de democratização e acesso da sociedade ao ensino superior, participando ativamente de diversos programas voltados para a formação de professores. Atualmente trabalha com diferentes modalidades de ensino, dentre elas destacamos a modalidade presencial e a distância. Essa instituição participa dos programas financiados pelo governo federal como o da Universidade Aberta do Brasil - UAB e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, em todos eles oferecendo cursos de licenciaturas.

O sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) foi instituído pelo Decreto Federal nº 5.800 de junho de 2006 para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Esse sistema fomenta as atividades desenvolvidas pelas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios, do Distrito Federal e com as Instituições de Ensino Superior. Tem como objetivo principal garantir que os professores em exercício na rede pública da educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercícios.



Figura1- Fachada do prédio da administração da UESPI
Fonte- Arquivo pessoal

Em contexto específico, a realização da nossa pesquisa foi o Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes - CCECA, unidade que direciona as atividades de graduação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Comunicação Social. E, na atividade de pós-graduação em nível *lato sensu*, oferece à comunidade cursos de especialização em Docência do Ensino Superior, Supervisão Escolar, Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Infantil, todos coordenados por professores lotados no referido centro. Nesse contexto, trabalhamos com os professores de Didática lotados no curso de Licenciatura em Pedagogia.

A UESPI, como uma instituição multicampi, está situada em 12 Campi e 12 Núcleos, sendo o curso de Licenciatura em Pedagogia o único que é oferecido em toda sua estrutura institucional. Este curso foi criado em 1986, tendo na sua essência, a finalidade da formação docente. Com a promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, o currículo do Curso de Pedagogia foi modificado, oferecendo habilitação em educação infantil, ensino fundamental e gestão escolar.

A escolha por esse campo de pesquisa se justifica pela ausência de produções relacionadas a esta instituição, no tocante à temática formação de professores. Outro motivo é o fato da pesquisadora ser professora efetiva do Curso de Pedagogia dessa instituição e

ter o interesse em conhecer e sistematizar informações, relacionadas às vivências e experiências, inseridas nos contextos de trajetória de formação de professores, de práticas pedagógicas e construção das aprendizagens da docência.

1.4 Interlocutores da pesquisa: traçando um perfil

Os interlocutores da pesquisa foram 04 (quatro) professores de Didática do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. Para selecionarmos esses interlocutores, foram estabelecidos previamente alguns critérios, tais como: ser professor efetivo da instituição, ter experiência docente de, no mínimo, três anos na Educação Superior, estar ministrando a disciplina Didática e aderir voluntariamente à pesquisa.

Após definição dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa fomos à coordenação do curso e, através das informações do coordenador, tivemos acesso aos nomes dos professores que estavam ministrando a disciplina Didática e que atendiam ao que definimos como critérios de participação. Assim, a partir desse contato definimos os professores que posteriormente iríamos fazer o convite pessoalmente para participarem de nossa pesquisa. Entramos em contato com esses professores e marcamos uma reunião, momento em que fizemos o convite para participarem como interlocutores da pesquisa. Apresentamos os objetivos do nosso trabalho e a metodologia a ser desenvolvida, caracterizando o tipo de pesquisa a ser realizada, e os procedimentos a serem utilizados para a produção dos dados. Explicamos que iríamos trabalhar com o questionário, a entrevista semi-estruturada e a elaboração do Memorial Docente. Após essas formalidades, iniciamos a produção dos dados da pesquisa, que compreendeu o período de abril a novembro de 2010.

O primeiro momento da investigação aconteceu no início do primeiro semestre de 2010, mais precisamente no mês de abril, ficando definida a participação de 04 (quatro) interlocutores por atenderem aos requisitos estabelecidos e por compreenderem a importância de suas participações para produção de conhecimentos que certamente irão lhes beneficiar posteriormente.

Definidos os participantes da pesquisa, marcamos o segundo encontro, que aconteceu no mês de maio de 2010. Nesse encontro, levamos o Termo de Consentimento Livre (ANEXO A), para ser lido e assinado, oportunidade em que acentuamos o que estava estabelecido no documento e, em obediência aos princípios éticos, nos comprometemos em desenvolver esse trabalho e só fazer uso das informações em benefício da educação do

mesmo modo, nos comprometemos com o anonimato dos professores nas circunstâncias em que for necessário socializar as informações produzidas.

Ainda nesse encontro, foi entregue o questionário para ser respondido, o mesmo foi constituído por questões que objetivavam colher informações necessárias para traçar o perfil profissional dos interlocutores da pesquisa, que passaram, a partir desse contato, a serem denominados por **P1, P2, P3 e P4**, artifício para garantir e preservar suas identidades.

Considerando o critério de manter resguardada a identidade dos professores, passaremos a caracterizar o perfil dos interlocutores da pesquisa conforme as informações retiradas do questionário, utilizando a denominação anteriormente estabelecida (P1, P2, P3 e P4).

- **O Perfil de P1**

A professora P1, formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, com mestrado em Educação, também pela UFPI, e portadora de Doutorado em Educação pela Universidade Vale do Rio Sinos-UNISINOS. Trabalha na Educação Superior desde o ano 2000, tendo ingressado como professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí-UESPI no ano de 2006, trabalhando em um regime de 40 horas semanais. Profissionalmente, sempre atuou como professora, inicialmente atuou na Educação Básica (Ensino Médio), trabalhou na Educação não formal e atualmente na Educação Superior. Ministrou e ministra diferentes disciplina (Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia, Prática de Ensino, Prática e Pesquisa Educacional I e IV e Educação e Movimentos Sociais), e especialmente a disciplina Didática, que ministra com certa frequência desde do ano (2000), no entanto no curso de Pedagogia da UESPI é a primeira vez que vivencia essa experiência.

- **O Perfil de P2**

O professor P2, formado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, cursou especialização em Psicopedagogia Clínica em uma instituição de Ensino Superior da rede privada. Fez mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Trabalha na Educação Superior desde ano 2000, tendo ingressado como professor efetivo da Universidade Estadual do Piauí no ano de 2006, trabalhando em regime de Dedicção Exclusiva. Profissionalmente, já assumiu diferentes funções na educação, como professor da Educação Básica (séries iniciais do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos e nos anos finais do ensino fundamental regular), supervisor pedagógico e orientador pedagógico. Atualmente trabalha somente na Educação Superior. Já ministrou na UESPI diferentes disciplinas (Multimeios, Arte-educação, Ludicidade, Psicomotricidade). Com relação à disciplina Didática, desde que ingressou na UESPI vem semestralmente ministrando essa disciplina.

- **O Perfil de P3**

A Professora P3 é formada em Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Piauí. Possui dois cursos de Pós- Graduação *lato sensu* em nível de especialização: Educação Infantil e Psicopedagogia. Trabalha há 18 (dezoito) anos na Educação Superior, sendo que deste período 16 (dezesesseis) anos são dedicados à Universidade Estadual do Piauí, trabalhando em regime de 40 horas. Profissionalmente, além da atividade docente, atua de forma paralela na função de diretora pedagógica, tendo exercido também, por muitos anos, o cargo de assessora técnica. Com relação às disciplinas que já ministrou ao longo desses anos, destacamos Avaliação Educacional, História da Educação, Metodologia e Conteúdo de Ciências e Matemática. No que se refere à Didática, já ministrou essa disciplina por diversos períodos. E nesses três últimos semestres vem regularmente ministrando essa disciplina.

- **O Perfil de P4**

A Professora P4, formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Na mesma instituição fez o curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, atua há 8 (oito) anos na Educação Superior, exercendo a função de professora. No ano de 2006, ingressou como professora efetiva da UESPI, trabalhando em regime de 40 horas. Já teve oportunidade de ministrar as Práticas Pedagógicas I e II, Psicologia da Educação, Arte-Educação e Estágio Supervisionado. Com relação à disciplina Didática, é a primeira vez que está ministrando esta disciplina. Profissionalmente, já trabalhou na Secretaria Municipal de Educação de Teresina, executando projetos da Fundação Airton Senna atualmente; exerce, de forma paralela à atividade docente, funções administrativas na Universidade Estadual do Piauí.

Para melhor visualização da titulação, regime de trabalho, tempo de atuação no ensino superior e disciplinas ministradas, apresentamos de forma sintetizada as informações recolhidas no inquérito sobre o perfil dos interlocutores da pesquisa, no Quadro 1:

Quadro 1: Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa

Professores	Titulação		Regime de trabalho	Tempo de atuação no Ensino Superior	Disciplinas ministradas
	Graduação	Pós Graduação			
P1	Pedagogia	Doutorado	40 h	10	Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia, Prática de Ensino, Prática e Pesquisa Educacional I e IV, Educação, Movimentos Sociais e Didática.
P2	Pedagogia	Mestrado	DE	10	Multimeios, Ludicidade, Arte-Educação e Didática.
P3	Pedagogia	Especialista	40 h	18	Avaliação Educacional, História da Educação, Metodologia e conteúdo de Ciências e Matemática e Didática.
P4	Pedagogia	Especialista	40 h	8	Prática Pedagógica I e II, Psicologia da Educação, Arte-Educação, Estágio Supervisionado e Didática.

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando as informações disponíveis sobre o perfil profissional dos interlocutores, observamos que a maioria dos professores que ministram a disciplina de Didática na UESPI é do sexo feminino. Sendo apenas um de nossos interlocutores do sexo masculino e três do sexo feminino, o que não é de surpreender, comprovando mais uma vez a conhecida tendência do gênero feminino no magistério. Assim, consideramos importante salientar que a predominância de mulheres no magistério como professoras no Curso de Pedagogia está ligada à sua vinculação anterior à docência na educação básica, especificamente no ensino fundamental, pois historicamente a trajetória profissional das professoras começava como normalistas que lecionavam nas escolas de séries iniciais do ensino fundamental, depois realizavam o Curso de Licenciatura em Pedagogia e iniciavam a docência nas Escolas Normais. Em seguida, ingressavam nos cursos de formação de professores em nível superior, ministrando aulas de disciplinas pedagógicas.

Em relação ao nível de qualificação profissional, os dados revelaram que dois interlocutores da pesquisa tiveram sua formação inicial realizada em nível médio na Escola Normal e os outros dois têm suas formações iniciais em nível superior, de forma que percebemos que a graduação em Pedagogia é comum a todos os interlocutores da pesquisa. Os dados revelaram, também, que os interlocutores possuem pós-graduação. Identificamos, assim, a presença de uma professora Doutora em Educação, um professor Mestre em Educação e duas professoras Especialistas em Educação Infantil e Docência do Ensino Superior, respectivamente.

Observando o regime de trabalho dos professores pesquisados, destacamos que dois são de dedicação exclusiva e dois trabalham em regime de tempo integral- 40h, o que deixa evidente que os professores dedicam um tempo significativo às atividades docentes, contribuindo sobremaneira para a organização e atenção às atividades da disciplina que ministram.

No que se refere ao tempo de serviço na Educação Superior, foi possível perceber que suas experiências docentes que variam entre 8 (oito) e 16 (dezesesseis) anos, o que segundo Huberman (*apud* BOLÍVAR 2002) os situam na fase da experimentação/ diversificação (7 a 25 anos de experiência docente). Portanto, de acordo com o autor em referência, os professores com esses anos de experiências já adquiriram estabilidade, e tentam comprometer-se completamente com o trabalho do curso e da disciplina, fazendo experiências pessoais com materiais, formas de avaliação, dentre outras ações. Nessa fase de experimentação/ diversificação, professores mais sensíveis aos limites institucionais criticam os problemas que impedem um melhor desempenho em classe, chegando alguns a

buscarem uma saída para a carreira profissional nas responsabilidades de cargos institucionais de direção ou coordenação.

Os dados indicaram, também, que todos os professores, além de ministrarem a disciplina Didática, já lecionaram outras disciplinas, tais como: Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia, Prática de Ensino, Prática e Pesquisa Educacional I e IV e Educação, Movimentos Sociais, Multimeios, Ludicidade, Arte-Educação, Avaliação Educacional, História da Educação, Metodologia e Conteúdo de Ciências e Matemática, Prática Pedagógica I e II, Psicologia da Educação, Arte-Educação e Estágio Supervisionado.

Analisando essas informações referentes às disciplinas ministradas pelos professores de Didática, observamos que estes atuam em diferentes áreas de conhecimentos e justificam essa realidade dizendo que a Coordenação do Curso entende que os professores ingressaram na instituição para ministrar aulas no Curso de Pedagogia, portanto devem estar aptos a ministrarem qualquer disciplina do referido curso.

Diante dessa realidade, consideramos ser importante a instituição repensar a forma como encaminha as lotações dos professores, uma vez que transitar em diferentes áreas de conhecimentos não contribui para a definição de objetos de estudos, para a realização de pesquisas, acompanhamento de trabalhos de conclusão de cursos, dentre outros aspectos os quais são necessários estudos mais sistemáticos e abrangentes. Dessa prática do professor polivalente, entendemos que encaminha o docente para realização de trabalhos superficiais e sem consistências teóricas, tendo em vista que a rotatividade de disciplinas trabalhadas não contribui para o aprimoramento da prática pedagógica.

Dessa forma, ressaltamos a importância dos critérios estabelecidos para a seleção dos interlocutores da pesquisa, e dentre eles destacamos o aspecto que se relaciona ao tempo mínimo de 3 (três) anos de experiência e atuação no magistério superior da UESPI. Neste caso, partimos do entendimento que o professor, ao longo de sua carreira, vai experienciando as mais diversas situações e à medida que vai tendo esses contatos concretos com a realidade educacional, as demandas vão solicitando-lhes respostas que só através da experiência prática é possível suscitar respostas embasadas nos conhecimentos da prática da sala de aula e da disciplina, pois o tempo de atuação já lhes permitiu construir seus conhecimentos tácitos. Assim, a partir de três anos de experiência na profissão, o professor age de forma autônoma e independente, sendo capaz de tomar decisões próprias.

1.5 Instrumentos e procedimento para produção dos dados

No processo de produção dos dados desta pesquisa, os instrumentos utilizados em nosso trabalho foram de suma importância para a realização deste estudo, através deles tivemos oportunidade de produzir os dados da pesquisa e nos relacionar diretamente com os interlocutores participantes desse trabalho. Assim, para a realização desta pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos: questionários, com o objetivo de traçar o perfil profissional dos interlocutores; entrevista semi-estruturada, com o propósito de aprofundar os dados sobre as aprendizagens docentes construídas ao longo da trajetória profissional, além de oportunizar a produção de narrativas orais e o Memorial como um instrumento que propiciou o registro ordenado de ideias que levou os interlocutores a rememorem seus estudos e suas aprendizagens, que foram utilizadas com o propósito de produzir as narrativas escritas.

Visando otimizar os encontros com os interlocutores, o procedimento metodológico para produção dos dados foi organizado em três momentos: a) No primeiro momento, foi aplicado o questionário, composto de perguntas abertas e fechadas, visando traçar o perfil profissional dos professores de didática, interlocutores da pesquisa; b) No segundo momento, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas; c) No terceiro momento, foram repassadas as orientações para elaboração do Memorial.

As narrativas produzidas através das entrevistas e da escrita do Memorial permitiram compreender e analisar aspectos da prática pedagógica e da aprendizagem dos professores de didática, assim como aspectos de sua vida profissional, relacionados às suas trajetórias formativas. As produções das narrativas realizaram-se a partir de um roteiro específico para a entrevista e para o Memorial. Estes roteiros foram previamente elaborados e apresentados aos professores, interlocutores da pesquisa, visando investigar acerca de suas práticas pedagógicas e suas aprendizagens docentes, na condição de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UESPI.

1.5.1 Sobre o questionário

O questionário é um instrumento de pesquisa constituído por um conjunto de questões pré-elaboradas de forma sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa (CHIZZOTI, 1995). Desse modo, elaboramos um questionário (APÊNDICE A) com questões abertas e fechadas, que tiveram como objetivo traçar o perfil profissional dos interlocutores da pesquisa. Ressaltamos sobre os cuidados estabelecidos na elaboração do questionário no sentido de se evitar ambigüidades, dúvidas ou incompreensão no momento das respostas. Por isso, o instrumento em pauta foi elaborado com uma linguagem simples, usuais, objetivas e facilmente inteligíveis.

Conforme orientação de Chizzotti (1995) fizemos uma pré-testagem aplicando o questionário a um grupo de professores substitutos da UESPI que ministravam a disciplina Didática. Nossa intenção foi verificar alguns problemas de linguagem, estrutura lógica, ou demais circunstâncias que viessem a prejudicar a realização da nossa atividade de pesquisa.

Após esses procedimentos, marcamos por telefone e por e-mail a data para aplicação dos questionários com interlocutores da pesquisa. Entregamos pessoalmente e por escrito os questionários a cada um dos interlocutores, que foram unânimes em solicitar que o enviasse também para seus e-mail, sendo prontamente atendida a solicitação.

Além disso, estabelecemos um prazo para a devolução dos questionários devidamente respondidos. Reforçamos que o objetivo da aplicação daquele instrumento era traçar o perfil profissional de todos os interlocutores da pesquisa.

Contamos com a compreensão dos interlocutores, que cumpriram os prazos estabelecidos para as devoluções; após o preenchimento, fomos recebendo individualmente cada questionário e, nessa oportunidade, aproveitávamos a situação para agendar os próximos encontros para a aplicação dos outros instrumentos de produção de dados para a pesquisa.

1.5.2 Sobre a entrevista semi- estruturada

A entrevista é uma técnica utilizada para a produção de dados num processo de interação entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa. Ela possibilita a captação

imediate da informação desejada, permitindo o aprofundamento de pautas levantadas em outras técnicas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista realizada foi do tipo semi-estruturada, com roteiro guiado pelo objetivo e pelas questões norteadoras da pesquisa (APÊNDICE B). A escolha desse tipo de entrevista se justifica em função de termos situado nosso estudo no contexto da pesquisa narrativa, daí a necessidade desse recurso que permitiu uma maior interação entre o pesquisador e o narrador (interlocutor), favorecendo um clima espontâneo, afetivo na construção dos dados. A entrevista semi-estruturada, portanto, oportuniza um contato imediato com questões relevantes que podem aprofundar a significação dos fenômenos estudados (CHIZZOTTI, 1995).

A escolha desse instrumento contribuiu significativamente com nosso trabalho, pois, ao substituir o esquema pergunta/resposta, deixamos os entrevistados mais encorajados e estimulados para narrar as suas histórias sobre a sua prática pedagógica e sobre as suas aprendizagens docentes produzidas na sua trajetória profissional.

Fazendo referência a esse instrumento de pesquisa, Chizzotti (1995) destaca que a sua importância está na produção de informações contidas na vida profissional, podendo ser útil no esclarecimento de aspectos subjetivos de vários estudos. Portanto, através desse instrumento, os interlocutores tiveram oportunidade de registrar como se dá o processo de produção de suas aprendizagens docentes ao longo de suas trajetórias profissionais.

Com o consentimento dos interlocutores, o registro das falas foi feito através de recurso tecnológico, o MP4, através do qual foram gravadas as informações obtidas, no intuito de transcrevê-las posteriormente e fazermos a devolutiva aos interlocutores para que pudessem fazer (se necessário) complementação e/ou correção sobre o que foi narrado. Ressaltamos que as entrevistas foram transcritas respeitando o vocabulário, os estilos lingüísticos e as eventuais contradições da fala. “É preciso respeitar-lhe o vocabulário, com seus termos técnicos, que devem ser esclarecidos paralelamente [...]. Mudar o vocabulário seria um abuso de poder, que nada acrescentaria ao inquérito.” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT 1999, p.115).

As entrevistas semi-estruturadas aconteceram de forma individualizada, na UESPI, na sala dos professores, onde ficavam acertados antecipadamente os horários e datas conforme a disponibilidade de cada professor.

Na realização das entrevistas, as perguntas foram feitas de maneira informal, permitindo aos interlocutores falar à vontade, independente de seguir à risca a ordem do roteiro. A pesquisadora teve a liberdade de explorar aspectos não previstos no roteiro, mas

que estavam ligados à temática estudada; assim, tivemos o cuidado de nos manter imparciais, para não influenciar a elaboração das respostas. Os entrevistados comentaram livremente sobre o assunto perguntado, pois não tiveram o acesso antecipado ao roteiro. Desse modo, ao final de cada entrevista identificamos, cada uma, com as denominações (P1, P2, P3 e P4) e reafirmamos, mais uma vez, que aquelas informações seriam utilizadas somente para fins de elucidação da problemática estudada no trabalho relativo ao curso de Mestrado em Educação oferecido pela UFPI. Feito isso, demos continuidade à pesquisa aplicando outros instrumentais com o intuito de confrontar e complementar informações em nossos estudos. O passo seguinte para a produção dos dados da pesquisa foi a escrita do Memorial das aprendizagens docentes, como vamos relatar a seguir.

1.5.3 Sobre o Memorial das aprendizagens docentes

O memorial é uma forma de registro de vivências, experiências e reflexões do narrador, não só para tornar público o que pensam e sentem os profissionais e futuros profissionais, mas também uma forma de difundir o conhecimento produzido em seu cotidiano educativo.

Brandão (2008) destaca que, a partir da memória autobiográfica nas histórias narradas, orais ou escritas, é possível refletir, compreender, reorganizar e ressignificar nossas trajetórias e nossos projetos de vida e trabalho. O memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o status de mais importante, ou interessante, no âmbito de sua existência. É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, visto que este só registra o que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus leitores.

Desse modo, a escrita do memorial pode ser entendida como um exercício de reflexão, de autoconhecimento e de autoformação. Esse instrumento constitui-se como um recurso que propicia a autocrítica, pois implica que, quem relata se coloca como sujeito que se auto-interroga e deseja compreender-se como sujeito de sua própria história. Assim, as memórias são concebidas como uma prática potencializadora de reflexões sobre aspectos relacionados aos percursos da vida, destacadamente os que se relacionam aos processos formativos que

contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Corroboramos o exposto citando Brito (2010, p. 56-57) quando destaca que:

Escrever memorial como um recurso coadjuvante nas pesquisas sobre formação de professores e práticas pedagógicas é colocar em realce a autoria docente e a importância dos escritos dos professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares como forma de visualizar a diversidade de documentos que podem evidenciar que os profissionais da educação, notadamente os professores, não se limitam na sua cotidianidade somente a ensinar a ler e a escrever, mas, igualmente estão construindo a sua história profissional.

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância do método autobiográfico, pois as narrativas orais ou escritas podem corroborar aspectos relativos ao processo de formação de professores, uma vez que refletir sobre o que se fala ou sobre o que se escreve, caracteriza-se como uma dimensão formativa. Nesse sentido, as narrativas podem ser entendidas como mecanismos que colaboram com a reflexão acerca da formação e da atuação profissional.

Ao longo de nosso trabalho, discutimos sobre as narrativas produzidas pelos professores de Didática do Curso de Pedagogia da UESPI, evidenciando que o professor aprende sua profissão de diferentes formas. Observamos, também, que é necessário a construção de uma base de conhecimentos para se exercer a profissão docente, como defende Shulman (*apud* MIZUKAMI, 2006).

Nesse sentido, o caráter formativo das narrativas, e em particular do memorial, como instrumento de produção de dados, foi importante por oportunizar aos professores de Didática momento de reflexão ao relatarem sobre seu aprender a ensinar, destacando aspectos relacionados à sua trajetória de formação profissional, ao ser professor de Didática, às características da sua prática pedagógica e ao processo de construção das suas aprendizagens docente, destacando o onde, o como e o que aprendem ao ministrar a disciplina Didática.

Para trabalharmos com a narrativa escrita através do memorial, foi necessário, inicialmente, sensibilizarmos o grupo de professores que foram os interlocutores da pesquisa, para que pudessem compreender o que é um memorial e conhecer as potencialidades desse instrumento. Desse modo, marcamos uma reunião e discutimos o texto de Passegi (2008) “Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica” (ANEXO B), o que proporcionou aos interlocutores um conhecimento sistematizado sobre o instrumento em pauta e nos ajudou a convidá-los a participar do estudo. Assim, guiada pelos objetivos e

questões norteadoras da nossa pesquisa, elaboramos alguns direcionamentos (APÊNDICE C) para orientar a escrita do memorial. Com isso, não tínhamos a intenção de manipular os aspectos estruturais da escrita, mas somente conduzir as narrativas para o foco do nosso estudo.

Na produção de um Memorial, como define Brito (2010) não há a exigência de um formato estrutural pré-definido. O formato estrutural de um memorial é definido pelo seu construtor/elaborador, o que faculta a cada pessoa escolher os ângulos e trajetórias de vida que integrarão seu texto memorialístico. Assim, podemos dizer que essas narrativas seguem um modelo individualizado e qualquer que seja o seu formato (livre ou circunscrito), o essencial é relatar de forma refletida a ação formativa.

Nesse sentido, a escrita do memorial não é somente uma crítica que avalia as ações, idéias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador, mas também uma autocrítica da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Além de crítico e autocrítico, é também confessional, apresentando paixões, emoções e sentimentos inscritos na memória.

Utilizar o memorial como instrumento para produção de dados em nosso estudo fortaleceu significativamente os resultados da pesquisa, pois este se apresentou como uma fonte relevante de informações sobre os percursos de formação dos professores, sobre questões vinculadas à profissão, além de possibilitar a apreensão de diferentes processos de aprendizagens e de formação. Os relatos individuais expressos nos Memoriais são de grande valia, pois seus escritos são testemunhos vivos dos professores e de seus processos formativos. No contexto formativo, os Memoriais são relevantes por portarem informações que refletem situações reais de aprendizagem prática, valorizando a pessoa do professor e, ao mesmo tempo, colocando-o como o cerne do debate sobre as questões relacionadas ao seu processo formativo, seja na perspectiva de autoformação, heteroformação ou ecoformação.

Enfim, o memorial oportuniza aos professores interlocutores, através da escrita de si, revisitarem seus processos formativos, evidenciando os conhecimentos que têm produzido em suas trajetórias profissionais, enquanto professores de Didática, ou seja, narrarem sobre o processo de construção de suas aprendizagens docentes. Assim, ao analisarmos os dados produzidos através desse instrumento, buscamos compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam as aprendizagens no exercício docente na área da Didática. As escritas autobiográficas permitem uma aprendizagem experiencial na contagem das histórias de vida, quer seja de natureza pessoal ou profissional. É uma estratégia que permite a observação do passado e dos eventos ocorridos, é um momento de rememoração

subjetiva em que o narrador reconfigura e reconstrói conhecimentos durante o processo de reflexão.

Portanto, o memorial pode ser definido como um gênero autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional (PASSEGI, 2008). Desse modo, sua escrita é um processo que pode também ser entendido como uma oportunidade de (auto) formação, visto que ele permite aos sujeitos-narradores historicizarem suas aprendizagens, sua formação e seus conhecimentos, pois o momento dessa escrita requer um processo de reflexão que dá sentido a fatos temporais e pessoais relativos aos processos de formação e à experiência profissional.

1.6 Procedimentos de análise dos dados

Após a produção dos dados da pesquisa, através da utilização dos instrumentos selecionados, tais como questionário, entrevista semi-estruturada e o memorial, organizamos as informações produzidas a fim de possibilitar análises e interpretação dos dados. Para a realização dessas atividades utilizamos o procedimento de análise de conteúdo. Esse enfoque, conforme Bardin (1977) refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens.

Portanto, destacamos que nas análises das narrativas produzidas pelos interlocutores tanto nos interessaram as expressões verbalizadas, como os sentidos que eles atribuem a essas expressões. É preciso compreendê-las no contexto em que foram produzidas, pois as narrativas revelam as condições de seus narradores, suas percepções, sua visão ideológica, seus valores e crenças.

Para Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999) o procedimento de análise de conteúdo é um trabalho longo, paciente, minucioso e delicado, por isso esclarecem que sua proposta de análise de conteúdo não constitui um modelo a ser aplicado nas narrativas “[...] porque a análise de conteúdo não revela princípios imutavelmente fixados, que bastariam aplicar concretamente, com maior ou menor facilidade, ao material recolhido em qualquer inquérito.” (1999, p.107). Por isso, estabelecem alguns direcionamentos que contribuem

para a organização e análise do corpus recolhido no inquérito, apresentando uma sequência de operações práticas, que são chamadas de fases, e que permitem ao pesquisador fazer observações sintéticas e significantes das informações recolhidas através das narrativas.

Tomando como referência as fases proposta por Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999) elaboramos o Quadro 2, estabelecendo alguns dos procedimentos que utilizamos para a organização e análise das narrativas produzidas pelos professores de Didática do Curso de Pedagogia da UESPI, interlocutores da nossa pesquisa.

Quadro 02: Fases e procedimentos da análise de conteúdo das narrativas, conforme Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

Fases	Procedimentos utilizados na análise das narrativas
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> • Classificamos as narrativas identificando cada interlocutor; transcrevemos pessoalmente os textos orais produzidos nas entrevistas, conservando o estilo linguístico de cada narrador.
Clarificação do <i>corpus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diante da abundância de informações que recolhemos nas narrativas, partimos de várias leituras, para filtrar e reagrupar as informações obtidas para fins de organização e compreensão das mensagens produzidas.
Compreensão do <i>corpus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No intuito de não desvirtuar o sentidos das narrativas, fizemos leituras e releituras dos dados produzidos buscando compreender cada momento das experiências narradas; através das leituras e releituras buscamos também, agrupar as informações dos interlocutores em eixos de análise.
Organização do <i>corpus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Constituímos os eixos e os indicadores de análise com o objetivo de condensar informações que foram retiradas dos dados brutos; classificamos os elementos relevantes e significativos das narrativas que estavam voltados para a temática do estudo e compreensão do corpo que foi constituído.
Organização categorial	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecidos os eixos e os indicadores de análise, retomamos as leituras e releituras das narrativas com o objetivo de retirar do corpus fragmentos das narrativas vinculados aos eixos e aos indicadores de análise.
Somatório das histórias de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Após o encadeamento dos trechos a trechos da totalidade do discurso organizado pelo sistema de grelhas de análise fomos reagrupando as informações e as particularidades contidas em cada narrativa, conforme a temática estabelecida no estudo, sendo possível visualizar individualmente as histórias de vida constituídas por cada um dos interlocutores.

Fonte: Dados da pesquisa.

Seguindo os procedimentos propostos por Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999) elaboramos também um plano de análise para conduzir o processo de organização e análises das narrativas, como demonstra o Quadro 3: Plano de análise das narrativas.

Para elaboração desse plano, partimos das questões norteadoras como referências para situar as leituras e releituras das narrativas produzidas pelos interlocutores da pesquisa, e efetivamos os aspectos recorrentes nessas narrativas. Partindo desses aspectos, fomos sistematizando e analisando os textos narrados, observando as singularidades de cada narrativa, pois cada uma contém histórias com seus sentidos e significados.

Quadro 3: Plano de análises das narrativas

Questões norteadoras	Aspectos recorrentes nas narrativas dos interlocutores
Quem é o professor que trabalha com a disciplina Didática no Curso de Pedagogia da UESPI?	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha profissional; - Formação profissional; -O tornar-se professor de Didática
Como se caracteriza a prática docente do professor de Didática da UESPI?	<ul style="list-style-type: none"> -Formas de desenvolvimento da prática docente; -Aspectos relevantes para o desenvolvimento da prática docente; -Encontro e desencontro na prática docente.
Que concepções de Didática orientam a prática pedagógica do professor de Didática da UESPI?	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções vinculadas à prática pedagógica que levam os alunos à reprodução do conhecimento; - Concepções vinculadas à prática pedagógica que levam os alunos à produção do conhecimento.
Como ocorre o processo de construção das aprendizagens docentes do professor de Didática no desenvolvimento de sua prática pedagógica?	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizagens construídas a partir da necessidade de conhecimentos para atender às demandas do atual contexto educativo; -Aprendizagens construídas através de participação em cursos, reuniões e estudos individualizados; -Aprendizagem construída através das relações constituídas no ambiente de trabalho e com seus pares.
O que têm aprendido os professores de Didática, na trajetória profissional sobre ensinar/aprender?	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizagens adquiridas nas vivências e experiências da prática pedagógica do professor de Didática (relação professor/aluno, trabalhar identidade, planejamento didático, recursos didáticos, refletir a ação dentre vários conhecimentos).

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo desse plano, fomos interpretando de forma analítica, descritiva e reflexiva as narrativas dos interlocutores da pesquisa, observando as comunicações das mensagens que foram escritas e faladas. A partir daí fomos condensando as informações e, assim, definimos os eixos e indicadores de análises (Quadro 4) que iremos apresentar no capítulo III.

CAPÍTULO II
CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

2.1 Formação docente: perspectivas para o desenvolvimento da ação pedagógica

O tema formação de professores tem sido objeto de estudo e discussão nos últimos tempos, gerando um movimento de aspirações e de novos paradigmas que tem desencadeado um repensar do processo de formação do profissional docente. A temática formação de professores, de um modo geral, é vista sob muitos olhares, mas teoricamente se apresenta com duas características distintas e complementares, ou seja, a formação inicial e/ou a continuada.

A formação inicial é fundamental e necessária para a aquisição dos conhecimentos inerentes ao acesso e realização do trabalho docente. As informações adquiridas nessa etapa inicial é uma base que fundamenta a ação docente, no entanto precisa ser renovada constantemente. Conforme Imbernón (2002) a formação inicial tem o papel de fornecer bases para construção de um conhecimento pedagógico especializado, enfatizando que essa formação constitui o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas necessárias ao desenvolvimento da prática docente.

Quanto ao conteúdo da formação inicial, Imbernón (2002) destaca que essa formação deve dotar o futuro professor de:

Uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógicos e pessoal que o capacite para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a reflexividade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN, 2002, p. 60).

Portanto, entendemos que a formação inicial deve possibilitar aos futuros professores conhecimentos que lhes permitam visualizar de maneira global as diversas situações que ocorrem no contexto educativo. Essa formação deve proporcionar aos futuros professores conhecimentos que os levem a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, assim como prepará-los para entender as transformações decorrentes da dinâmica social.

García (1997) acrescenta que a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação seja inicial ou continuada. Isso implica a necessidade de se manter uma conexão entre os currículos de formação inicial e o currículo de formação permanente ou continuada. Portanto, esse mesmo autor destaca que a formação inicial não deve ser oferecida como um produto acabado, mas sim como a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional.

No que se refere ao processo de formação continuada, são diversas as formas de conceber o que é e como acontece esse processo. Essa categoria da formação pode acontecer de maneira formal, quando é oferecida pelas instituições de ensino superior principalmente nos cursos de pós-graduação, e informal quando é realizada por meio de encontros sistemáticos organizados pelos próprios professores, ou pelas escolas, ou ainda por outras instituições educacionais.

Encontramos diferentes formas de olhar para a questão da formação docente, o que favorece o enriquecimento do assunto. Por exemplo, para alguns pesquisadores o foco da formação está nos processos de aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2004; 2006).

Imbernón (2002) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, incluindo questões relativas a salários, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisões. Para García (1999) o que constitui o objeto da formação docente são os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Portanto, percebemos que as discussões sobre formações de professores implicam na necessidade de buscar novos entendimentos e novas maneiras de organizá-las, pois, por muito tempo, os processos formativos foram desenvolvidos através de fornecimentos de conhecimentos relacionados aos conjuntos de técnicas através das quais os procedimentos, os conteúdos e os métodos eram ensinados no intuito de garantir o desempenho docente na sala

de aula. Atualmente percebemos que esses tipos de curso ou formação não contribuem para as soluções dos problemas constituídos no interior das salas de aulas e nem favorecem para proporcionar autonomia ao professor.

Contrariamente a essas concepções clássicas de formação, vem se desenvolvendo nos últimos tempos, uma série de reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação, prestigiando a própria escola como locus de formação profissional, num processo que privilegia a reflexão sobre a prática e as formas de trabalhos coletivos, valorizando o saber docente como referência fundamental nas formações, fazendo relação entre a cultura escolar e cultura da escola dentre outros aspectos que venham responder às dificuldades encontradas pelos professores. Nessa perspectiva, a formação significa busca de novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser uma formação descontextualizada, como preconizava o modelo clássico de formação, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexão sobre a prática pedagógica .

Dentre os aspectos já mencionados que contribuem para se pensar a formação continuada a partir de uma nova perspectiva, as autoras Reali e Mizukami (2003, p.143) acrescentam nessa discussão a necessidade da formação continuada considerar as diversas etapas do desenvolvimento profissional do magistério, destacando que:

Não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizada, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Essas autoras reconhecem que a formação continuada refere-se a um processo heterogêneo que deve considerar o ciclo de vida profissional do professor, oportunizando a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Partindo dessa concepção, o principal conteúdo do processo de formação não é o das áreas de conhecimentos em si, mas o fazer pedagógico do professor, por isso afirma Paulo Freire que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental, é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.43). E diz ainda que:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Dessa forma, pensar a formação de professores não se restringe à realização de encontros e cursos periódicos, mas à realização de momentos sistemáticos, acompanhamento e sistematização do processo de formação que permitam ao professor refletir sua prática, sendo capaz de identificar e resolver problemas situados na sua prática e em seu contexto formativo e profissional.

O processo de formação docente (inicial ou continuada) é de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades que vão realizar no contexto educativo. Conforme Tardif (2002) a prática pedagógica não pode ser reduzida a uma arte, ela exige do professor pluralidades de saberes ligados a diferentes tipos de ações. Essa prática é constituída de diversos saberes, que por sua vez são originados de diversas fontes: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais.

Saberes da Formação profissional são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. São conhecimentos que devem ser incorporados à prática docente e estão relacionados à ciência da educação e às ideologias pedagógicas e que são transformados em saberes relacionados à formação científica; saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos, apresentando-se sob a forma de programas escolares; saberes disciplinares são saberes socialmente definidos e selecionados pela instituição universitária, que correspondem aos diversos campos do conhecimento sob formas de disciplinas. Originam-se a partir da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; saberes experienciais são desenvolvidos no exercício de suas profissões, são específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Diante dessa caracterização de saberes, vale frisar que os saberes constituintes da prática docente se diferenciam conforme a relação do professor com cada um deles, uma vez que os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional não foram produzidos pelo professor, mas sim incorporados à sua prática docente por meio de seu processo de formação, mantendo desta forma uma relação de exterioridade, diferente dos saberes experienciais em que mantemos uma relação de interioridade, visto serem

construídos à luz das relações cotidianas, e é por meio desse saber que o docente apropria-se dos demais saberes.

Desse modo, aprendemos a profissão docente por diferentes vias e esse processo deve ser entendido como uma busca constante na vida do educador. No entendimento de Freire (1993), essa “busca” é muito bem justificada nas palavras desse estudioso quando destaca que o homem, enquanto ser histórico, está sempre em busca, num processo permanente, no qual faz e refaz constantemente o seu saber em função das necessidades que emergem da realidade. Neste sentido é pertinente a afirmação:

Ensinar inexistiu sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos homens e mulheres perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 26).

Essa citação nos faz refletir sobre a complexidade do processo educativo e a importância da formação para o encaminhamento do trabalho docente, das relações entre os pares como suporte que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem docente, do conhecimento do contexto formativo e da troca de conhecimentos entre alunos e professores como fortalecimento das aprendizagens necessárias ao exercício da docência.

Ressaltamos, assim a importâncias dos estudos voltados para essa temática. Pois é sempre pertinente discutirmos sobre aspectos referentes à formação de professores em busca de novos entendimentos e novas formas de organizar esse processo. Dessa forma, os resultados desses estudos são aliados importantes na produção de conhecimentos, que visam à valorização do profissional docente, favorecendo seu reconhecimento social e uma atuação competente no contexto em que atua.

Desse modo, a formação favorece ao processo de mudanças no contexto educacional e, conseqüentemente, na prática pedagógica. Esse processo de formação deve estar também diretamente relacionado à melhoria do processo de ensino aprendizagem. Caso contrário, perderá totalmente seu significado, se não forem articulados os aspectos da formação/ensino/qualidade/construção de conhecimentos. A esse propósito é pertinente refletir sobre o trecho a seguir:

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção e não como uma espécie de condição previa da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovações e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. (NÓVOA, 1997, p. 28).

Acreditamos, portanto, que a relevância das tímidas políticas educacionais centrar-se na formação docente, se dê também por acreditar que as mudanças educacionais inicialmente dependam dos professores e de sua formação e, por conseguinte, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Pois espera-se que o processo formativo estimule nos professores uma ação crítico-reflexiva, que forneça aos educadores os meios para pensar de forma autônoma, facilitando as dinâmicas de autoformação, por ser um investimento pessoal, livre e criativo com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional.

Propor uma formação que permita aos professores uma prática crítico-reflexiva é acreditar que a prática necessita de orientações teóricas como suporte para o desenvolvimento da prática pedagógica, é um exercício para a construção de novas competências e de novas práticas, pois, ao refletir sobre uma ação, deve-se ter a consciência de que essa análise deve ser realizada à luz de um referencial teórico, sendo necessário que o professor tenha uma formação teórica que possibilite o resgate de sua prática.

Portanto, tudo que se pensa em pesquisa em relação à importância da formação docente, é importante lembrar que esta se constitui de uma ação permanente conforme esta exitosa afirmação:

A formação do professor será sempre uma auto-interrogação por que as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso. E por isso a formação nos coloca em confronto com nós mesmos, como possível humano existente em nós. Espera-se que o professor, ao olhar-se no espelho, depare com a alteridade mais radical. (PIMENTA, 2002, p. 199).

Percebe-se, dessa forma, que o desenvolvimento de uma cultura consciente da profissão docente dá-se exatamente no processo formativo dos professores, pois este processo é dinâmico, uma vez que o conhecimento não é um ponto acabado, ao contrário, está sempre

em construção, em função das necessidades sociais. Daí entendemos que os educadores devem estar constantemente buscando renovar e ampliar os seus conhecimentos, visto que o trabalho escolar é histórico, temporal e concreto. Cada turma é única, mas heterogênea, e devemos estar prontos para desenvolver uma prática pedagógica que contribua para uma formação política, humana, em que nossos alunos sejam capazes de problematizar o mundo onde estão inseridos e ao mesmo tempo ter a possibilidade de formalizar encaminhamentos que respondam às suas necessidades cotidianas.

Contudo, em função do que nos propomos a estudar, no contexto da formação docente, vemos que, faz-se necessário refletir sobre os paradigmas construídos ao longo da história da nossa cultura, de nossa civilização e que como educadores, não podemos ficar parados no tempo ou desenvolver ações pedagógicas na atualidade pautadas em realidades passadas. Os paradigmas emergentes da educação devem ser incorporados às práticas atuais, e o que vai nos permitir o contato com esses paradigmas é estarmos constantemente participando de processos formativos (cursos, seminários, aquisição de bibliografias atualizadas, participação em grupos de estudos, utilização do espaço de trabalho como contexto formativo através das relações entre os pares dentre outros aspectos). Esses mecanismos solidificam a formação dos professores, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e conseqüentemente, permitindo o desenvolvimento de uma prática pedagógica que dê suporte para atender as demandas que surgem nos atuais contextos educativos.

Portanto, a formação é essencial e a base para que ocorram transformações significativas na prática educativa. É necessário que o professor tenha consciência do seu papel na sociedade, dessa função que tem um caráter intelectual, político e social. É a perspectiva dessa formação que deve estar vinculada ao fazer pedagógico do professor, pois, como afirma o saudoso Freire (1996) o saber da prática espontânea produz um saber ingênuo, sem rigor metodológico. E reflete, ainda, que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p.43-44).

Levando em consideração a necessidade da formação para fundamentarmos cientificamente a ação pedagógica, é importante que, como um dos aspectos inerente ao desenvolvimento profissional, sejam estimuladas iniciativas para que os educadores se identifiquem com a profissão, despertem para as necessidades da renovação de seus saberes e construção de novas aprendizagens, através da investigação-ação, assim como da investigação-formação.

Dessa forma, pensar em enriquecer a formação docente não se vincula somente a cursos de graduação ou de extensão oferecidos por universidades, mas também ao desenvolvimento de atividades sistemáticas que podem ser organizadas individualmente ou em grupo na própria instituição onde se exerce a atividade docente. Portanto, é importante ressaltar que essa busca por conhecimentos deve iniciar a partir da reflexão da própria ação pedagógica, pois conseqüentemente esse processo servirá como subsídio, para implementar novas ações na prática pedagógica.

O que se pretende esclarecer nesses escritos é que tanto a necessidade de permanente atualização quanto a busca pela formação profissional docente não são, entretanto, processos com início e fim. O processo de formação docente é contínuo, e passa por momentos diferenciados em função das necessidades dos professores. Nesse sentido, com relação à formação inicial, acentua-se que esta especificamente acontece nas instituições oficiais e que precisamos de políticas governamentais para incentivar suas realizações. No entanto, a formação continuada pode acontecer nas instituições ou partir também da vontade do próprio indivíduo ou dos grupos, em criar situações que possibilitem a busca por novos conhecimentos. Reconhecemos ainda a responsabilidade do sistema em planejar ações que favoreçam a formação continuada em serviço, ou seja, implantação de políticas públicas voltadas para atender as atuais demandas sobretudo que se pense em formação continuada para atender os professores que atuam na educação superior. Assim, de uma forma ou outra, reconhecemos a relevância do processo de formação docente, pois o mesmo contribui sobremaneira no processo de desenvolvimento da prática pedagógica. Pois a formação do professor passa necessariamente por uma revisão da própria prática docente. Dessa forma, conceber a formação da prática implica considerar o professor a partir do contexto do fazer docente, pois, enquanto sujeito pensante, o professor deve assumir-se como produtor do seu desenvolvimento pessoal e profissional tendo como referência, seu *locus* de atuação.

2.2 A didática na formação professor

Os processos ensino e aprendizagem constituem-se de vários aspectos relevantes que merecem fundamental atenção e investimentos formativos. Dentre estes aspectos, convém ressaltar a formação do educador, como um aspecto primordial no contexto da ação educativa, visto que o trabalho realizado pelo professor é um elemento essencial para qualquer transformação educacional e social.

No processo formativo, a busca pelo conhecimento fortalece as bases para o desenvolvimento do trabalho docente e dá sentido à atuação do educador, ajudando-o a compreender os fenômenos que ocorrem diariamente no contexto de sua sala de aula, contribuindo para a autonomia profissional e autoformação. Nesse sentido, pensar na formação do professor envolve um processo de construção de aprendizagens necessárias para lidar com o conflito resultante do confronto entre saberes diferenciados dos diversos grupos sociais que frequentam a escola, enquanto contexto social, e ao mesmo tempo conciliar as diversidades existentes, para que ocorra o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Por isso destacamos que o processo de ensino é complexo e requer um marco teórico cada vez mais indagador e rigoroso para investigar os fundamentos e as práticas formativas. Desse modo, o ensino estabelece conexões com fatores contextuais, ao refletir sobre os valores mais amplos da sociedade em que vivem os alunos. Com relação ao processo de ensino, Veiga (2008) destaca que o que torna complexo o trabalho do professor é justamente o número elevado de ações de diferentes tipos, as quais exigem dos docentes atenção a uma grande variedade de atividade e interações de conhecimentos para o desenvolvimento do ensino. Portanto, observa-se que, para o desenvolvimento da relação pedagógica, são necessárias tomadas de decisões que justificam a importância da didática na formação do professor.

Com relação à importância da Didática na formação do professor, Libâneo (1994) destaca que o processo formativo constitui-se por duas dimensões, a Teórico-Científica e a Técnico-Prática.

A dimensão teórico-científica inclui a formação acadêmica em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica que envolve conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia, que contribuem para esclarecimentos do fenômeno educativo no contexto histórico-social.

A dimensão técnico-prática visa à preparação do profissional para a docência, assim os conhecimentos se relacionam com a Didática, as Metodologias Específicas das Matérias, a Psicologia da Educação, a Pesquisa Educacional, dentre outras.

Cabe argumentar que esta organização dos conteúdos da formação docente em aspectos teóricos e práticos deve ser articulada, pois as disciplinas teóricas científicas são fundamentalmente necessárias às práticas escolares, de forma que os estudos específicos realizados na academia sejam relacionados com os estudos da formação pedagógica, que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. Daí a necessidade dessa inter-relação como suporte necessário ao desenvolvimento de uma prática pedagógica, que se preocupe também com os aspectos didáticos no processo de formação. Pois, comumente, ouvimos relatos de alunos que dão conta de que: “O professor tem domínio do conteúdo, porém não sabe como transmiti-lo ao aluno”. Após esses comentários, em seguida vem a proposição: “Este professor não tem didática!”

Mas o que entendemos por Didática?

Um dos conceitos mais conhecidos de didática é que este termo vem do contexto grego e significa a arte ou a técnica de ensinar. Essa concepção foi difundida e, com o passar de anos, foi sendo implementada em função da expressão profunda e significativa que representa a didática na ação educativa. Neste sentido, essa concepção pode ser analisada na perspectiva de vários estudiosos, como: Libâneo (1994); Haydt (2005); Rios (2001); Veiga (2006); Candau (2009), dentre outros.

Para Libâneo (1994) a didática é o principal ramo de estudo da pedagogia; investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino.

Haydt (2005) na mesma direção, destaca que a didática é uma seção ou ramo específico da pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento.

Rios (2001) afirma que a didática constitui-se como uma ciência e uma disciplina que de uma forma ou de outra, fornece subsídios para uma ação competente no desenvolvimento do ofício do professor.

Veiga (2006) indica a Didática como um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas e comprometidas com as questões concretas da docência, com as expectativas e com os interesses dos alunos.

Candau (2009) discute que a Didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos

específicos, assim como do contexto sociocultural. Numa perspectiva fundamental, a Didática assume um caráter multidimensional no processo de ensino-aprendizagem, a partir da articulação das dimensões técnica, humana e política no desenvolvimento da ação pedagógica.

Observando as diversas abordagens, percebe-se a evolução das concepções de Didática. Concepções que relacionam a didática como a orientadora de métodos e técnicas de ensino a ser apresentados como solução para todos os problemas no processo de ensino aprendizagem, chegando a concepções que descrevem a Didática numa perspectiva de multidimensionalidade. Nesse sentido, percebemos a relação entre a Didática e a busca da eficiência do ensino, pois ela ajuda na tomada de decisões sobre a educação, o educando, o ensino, o professor, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e as técnicas dentre outros elementos necessários para a efetivação da ação docente no contexto da sala de aula.

Nesse aspecto, preocupada com a contextualização da didática e sua importância no fazer pedagógico, Candau (2009, p.105) exprime o seguinte pensamento:

A problemática relativa ao ensino de Didática não pode ser dissociada da questão da formação de educadores e esta, por sua vez, se articula com a análise do papel da educação na sociedade em que vivemos. Toda prática social é histórica e, neste sentido, se orienta para a dominação ou para a libertação. A educação, sendo uma prática social, está vinculada a um projeto histórico. É somente a partir de uma visão contextualizada e historicizada da educação que podemos repensar a Didática e re-situá-la em conexão com uma perspectiva de transformação social, com a construção de um novo modelo de sociedade.

Portanto, a Didática constitui-se em uma ação complexa que articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, formação pedagógica e formação teórico-prática, por isso caracteriza-se como um campo de saberes indispensáveis à formação docente. A Didática, quer enquanto campo de conhecimentos, quer enquanto disciplina no currículo dos cursos de formação de educador, deve ser entendida em seu caráter teórico-prático de contribuição ao desenvolvimento do ensino – que é o seu objeto de estudo.

Ainda é muito frequente, no ensino de Didática, o estudo das teorias instrucionais, que não dão espaços para uma análise crítica da prática pedagógica, desenvolvendo assim um ensino que desconsidera os contextos sociais, políticos, ideológicos e pedagógicos, ou seja, trabalha-se uma Didática que acentua mais os aspectos técnicos e formais em

detrimento do aspecto político e social da educação. No entanto, a Didática na formação docente tem um papel mais amplo do que se restringir ao como fazer, às técnicas ou ao fazer uso de práticas de denúncia. Como explicita Veiga (2005, p. 44): "a Didática tem uma importante contribuição a dar: clarificar o papel sociopolítico da educação, da escola e mais especificamente do ensino", assim como procura articular os elementos: ensino-pesquisa, técnica-política, conteúdo-forma, teoria-prática no processo ensino-aprendizagem, com vistas a compreender e analisar a realidade social onde a escola está inserida, o que justifica a importância dos conhecimentos didáticos na formação do professor.

Assim, o papel fundamental da Didática no currículo de formação de professores é o de ser instrumento que viabilize o desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e crítica. Isso não poderá ser desconsiderado pelos professores de Didática que pretendem desenvolver nos futuros professores uma visão crítica da realidade em que atuarão. Destacamos assim que:

O professor de didática aparece como facilitador do desenvolvimento do modelo pessoal de ensino que cada futuro professor constrói a partir da reflexão sobre os seus próprios modelos e do confronto com os dos outros, sejam eles os dos teóricos ou os dos seus pares. Partindo do pressuposto de que os alunos de didática trazem consigo o seu próprio modelo de ensino e muitas vezes um desagrado relativamente a ele. Por isso, aponta como um dos objetivos da disciplina didática, a conscientização, pelos alunos, do seu modelo de ensino e das implicações na aprendizagem. Pois o professor tem o seu papel na sociedade; dele se espera saber e autoridade. Ele é o referente de quem os alunos esperam não apenas orientações, mas também as informações que possam vir a transformar em conhecimentos pessoalizados. (ALARCÃO, 2000, p. 179-180).

Para essa autora, para que o professor contribua, realmente, para um ensino de qualidade, objetivando formar educandos conscientes de seu papel na sociedade e aptos para promover mudanças críticas e produtivas no contexto em que se inserem, é preciso que o professor reconheça seu papel político na educação, colocando-se como sujeito ativo nas práticas que desenvolve.

Portanto, discutindo ainda sobre as concepções de didática, podemos perceber que o desenvolvimento da prática pedagógica do educador, ao longo da realização de seu trabalho docente, está relacionado de alguma forma a sua concepção de Didática, uma vez que a prática pedagógica possui uma teoria subjacente que orienta suas ações. E, nesse sentido,

Veiga (2008) destaca que, dependendo da concepção de Didática que orienta a prática pedagógica do professor, esta poderá ser caracterizada como repetitiva e acrítica ou reflexiva e crítica.

A prática pedagógica acrítica e repetitiva caracteriza-se pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo de prático, entre o sujeito e o objeto e entre a teoria e a prática. O professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relação apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas no processo. Falta ao professor uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para a efetivação das atividades educacionais. Nesse contexto o papel da Didática se limita à apreensão e transmissão de conhecimentos didáticos isolados dos fins educacionais e sociais, contribuindo para reforçar uma prática pedagógica repetitiva e mecânica, pois assume características eminentemente prescritivas, normativas fundamentadas em modelos preestabelecidos e não em problemas vividos na sala de aula. Portanto, acentua mais os aspectos técnicos e formais em detrimento dos aspectos políticos e sociais no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Para Veiga (2008, p. 20):

Uma Didática acrítica é cheia de modismo, de regras e técnicas importadas. Disto resulta um fazer pedagógico mecanicista, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com seus pressupostos, com um estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação. Enfim, não questionam seus fins pedagógicos e sociais.

A prática pedagógica reflexiva e crítica tem um caráter criativo e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta a ação pedagógica, procurando compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplica sobre ela um modelo previamente elaborado. É uma prática que se preocupa em criar e produzir mudanças respeitando a realidade da escola e os determinantes sociais que a influenciam. Nesse contexto, a Didática exerce função importante na sistematização e organização do ensino, procura estabelecer vínculo entre a teoria e a prática, compreende que os conteúdos não podem ser adquiridos de maneira espontânea e sua mediação deve ser orientada para os objetivos da proposta educativa comprometida com o processo de conscientização e transformação social.

Avançando na discussão sobre formação docente e os conhecimentos didáticos necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social e o desenvolvimento de um ensino contextualizado, vimos a importância de destacarmos outros aspectos fundamentais para a realização do trabalho docente. Assim é importante ressaltar algumas reflexões sobre os elementos que constituem a ação didática e suas dimensões, visto que o processo de ensino, por mais simples que possa se apresentar, constitui-se de uma ação complexa que envolve diversos elementos que formam uma seqüência de atividades para o professor e para o aluno, com vista à assimilação de conhecimentos e conseqüentemente desenvolvimento de habilidade.

Nesse ínterim, observando o ensino, como objeto de estudo da didática, é que ressaltamos sua complexidade e os elementos que subjazem a sua realização. Destarte, a atividade de ensino envolve condições externas e internas, por isso a ação didática é constituída de vários elementos como: professor, aluno, disciplina (matéria/conteúdo), contexto da aprendizagem e as estratégias metodológicas. Com relação ao processo de ensino, Libâneo (1994, p.92) destaca que:

O processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdos, métodos e condições. O professor dirige esse processo, sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Assim, percebe-se que o desenvolvimento da ação didática mobiliza diversos fatores e dentre eles destaca-se o papel do professor como o condutor dessa atividade. Ou seja, ele não é mais importante que os demais elementos, uma vez que a realização da ação didática mobiliza, de forma interdependente, todos os elementos que a constitui para a realização da ação educativa. Dessa forma, é inegável a participação do docente nesse processo, como também dos conhecimentos didáticos para a efetivação do processo ensino aprendizagem.

Melo (2008) destaca a importância da relação ensino-aprendizagem, enfatizando que alguns autores tendem a fazer estudos em que desvinculam esses termos e que em alguns momentos valorizam um em detrimento do outro. No entanto, percebe-se uma contradição, em virtude de esses elementos se relacionarem continuamente, na ação

educativa. Desse modo, os elementos mobilizados na ação didática visam articular de forma eficiente, o ensino com vista à aquisição de uma aprendizagem significativa.

Portanto, se compreendemos que o ensino e aprendizagem são processos resultantes da articulação de diversos elementos, significa que devemos analisar suas características partindo de uma perspectiva de análise multidimensional. Pois o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos, conforme opção assumida pelo educador. Diversos autores discutem o processo didático na ação docente, considerando a influência dessas várias dimensões, que fazem com que esse processo não se caracterize como uma ação neutra e mediada somente por aspectos meramente técnicos ou instrumentais.

Para Candau (2008) a educação é um processo multidimensional, e o desenvolvimento da ação didática deve se articular através da inter-relação entre as dimensões política, humana e técnica.

A dimensão política se relaciona às referências do contexto socioeconômico e político que situa a prática de formação do educando. Nessa perspectiva, a educação é observada como uma prática social articulada com o sistema político-econômico vigente. A valorização dessa dimensão nos leva a compreender que a prática pedagógica não é neutra, assim pode contribuir para a manutenção ou emancipação das condições sociais.

Na dimensão humana são enfatizadas as relações interpessoais presentes no processo de formação, evidencia a comunicação humana inerente na ação educativa. O processo educativo que evidencia essa categoria contribuirá para a construção de conhecimento centrado no desenvolvimento pessoal, intelectual e emocional.

Com relação à dimensão técnica, a ação didática está centrada na organização e operacionalização dos componentes do processo ensino-aprendizagem: objetivo, seleção de conteúdo, metodologia, avaliação entre outros elementos que podem colaborar no desenvolvimento da ação didática no processo formativo.

No entanto, essas dimensões só terão significado no processo educativo se forem trabalhadas articuladamente. E essa articulação multidimensional é o que Candau (2008, 2009) estabelece como uma perspectiva da Didática fundamental. E constituir uma prática pautada nesse paradigma é um desafio, como relatam os escritos abaixo:

O desafio está exatamente em construir uma visão articulada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, no entanto não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais. Contexto e processo são vistos em articulação onde a prática educativa quotidiana, traduzida em comportamento e atitudes concretas relativas aos objetivos propostos, disciplina, avaliação, relação professor-aluno, assume uma perspectiva político-social [...] mas se concretiza no dia-a-dia da prática educativa. (CANDAU, 2008, p. 55).

Trabalhar as dimensões da ação didática de forma articulada, na verdade constitui-se um desafio, pois por muito tempo, os processos formativos respaldaram-se nos princípios da racionalidade técnica e influenciaram os currículos de formação docente que enfatizavam que o verdadeiro conhecimento residia nas teorias e técnicas, valorizando dessa forma o ensino da Didática como conjunto de métodos e técnica necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente. Portanto, o desafio está exatamente em construir uma visão articulada do processo de ensino aprendizagem, considerando as dimensões técnicas, política e humana.

Analisando a ação didática, a partir de um contexto multidimensional Veiga (2008) destaca que o processo didático se realiza através da ação docente mediada por quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A autora chama atenção para as conexões existentes entre essas dimensões, assim como para a necessidade de se conhecer especificamente cada um das dimensões, para que se possa fazer as correlações e integrações entre elas. Pois isoladas perdem sua relevância na construção da ação didática, assim como fragilizam muitas práticas pedagógicas.

Na perspectiva da dimensão ensinar, verifica-se a influência de diferentes paradigmas e a intencionalidade contida no processo de ensino constituindo-se dessa forma de um ato político. Nesse sentido, o ensino objetiva a construção do conhecimento e cabe ao professor orientar, coordenar e estabelecer uma relação pedagógica harmoniosa com o aluno para mediar essa construção. Pois, como prática social, o ensino é uma atividade profissional complexa que exige uma formação e conhecimentos para instrumentalizar política e tecnicamente o aluno que se tenciona constituir como sujeito social.

No aprender, a autora define essa dimensão como um processo que deve ser ativo e que o aluno é que sofre sua influência. Assim, o resultado da aprendizagem está relacionado aos conhecimentos que o professor produz e apresenta, assim como aos mecanismos utilizados pelos alunos para absorver e processar o que lhe é ensinado. Destarte, a aprendizagem deve ser concebida como um processo de construção permanente e deve ser

desenvolvida num contexto de relações. Essa aprendizagem possibilitará ao aluno uma independência intelectual.

No que se refere à pesquisa, essa dimensão constitui-se na busca de informações para produzir conhecimentos e solucionar problemas. É uma atividade constante na ação educativa, de natureza intencional e indissociável dos objetivos escolares e acadêmicos. A atividade de pesquisa busca fazer relação entre a teoria e a prática, propiciando a investigação para realização de ações respaldadas nos contextos práticos e literários. No contexto educativo essa ação deve ser organizada pelo professor, visando propiciar condições para motivar e orientar os alunos para que aprendam a pesquisar e assumam essa atividade como uma experiência educativa que encaminha para a busca do conhecimento

A dimensão avaliar permite ao educador refletir sobre a qualidade do trabalho pedagógico no que se refere ao desenvolvimento do aluno e do professor. A avaliação deve ser compreendida como um conjunto de atuação que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica em um processo contínuo e sistemático por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, tornando um subsídio para o professor, como elemento para uma reflexão sistemática e contínua sobre a prática, a criação de novos instrumentos de trabalhos e retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e coletiva.

Nesse propósito, é necessário o desenvolvimento de uma prática docente que explore o ensino em sua totalidade, articulando as dimensões técnicas, humanas, políticas, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, considerando-se que a atividade docente não é exterior a essas dimensões, mas intrínseca a elas. Portanto, ressaltamos a importância da Didática no processo formativo para o desenvolvimento profissional do professor, para a preparação para o exercício da docência. Reconhecemos que esse processo nunca estará pronto e acabado, mas é uma ação que permite aos professores o desenvolvimento de uma prática situada e contextualizada, proporcionando atitudes reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem e sua prática.

2.3 Aprendizagem da docência

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida e da carreira dos professores, e não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação,

partem do princípio de que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores. A aprendizagem da docência está relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a formação inicial propriamente dita, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional e a relacionada ao desenvolvimento profissional, onde a prática e as experiências pessoais, como situações de ensino, são apontadas como elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Mizukami (2004) aponta em seus estudos que vários pesquisadores como: Shön (1997); Shulman (1996); Calderhead (1988), dentre outros têm investigado o pensamento e o conhecimento profissional do professor. A natureza e o conteúdo do pensamento do professor, o modo como este pensamento é influenciado pelo contexto organizacional e curricular em que o professor trabalha, o modo como o pensamento do professor se relaciona com sua conduta em sala de aula e com o pensamento e conduta dos alunos. Nessa perspectiva de aprendizagem da docência, Shulman (1996) em especial, vem desenvolvendo investigações com o objetivo de estudar o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquirem esses conteúdos, como e por que se transformam esses conteúdos durante a formação de professores .

Esses estudos sobre o pensamento do professor têm seguido orientações metodológicas diversas, sem que se tenha, até o momento, uma teoria geral de conhecimento sobre aprendizagem profissional docente. Pois a complexidade do conhecimento do professor determina tal diversidade. De qualquer modo, os estudos apontam para o caráter de construção do pensamento do professor, sugerindo que a formação docente ocorre de maneira contínua, iniciando-se nos cursos de formação e prosseguindo durante todo o exercício profissional. Por pensamento do professor são entendidos os processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomadas de decisões, relacionamento entre ideias e construção de significados.

No contexto da aprendizagem da docência, o professor tem sido encarado como um construtor de conhecimentos, processando informações, tomando decisões diante de situações escolares. Resolve situações incertas em sala de aula, inventa procedimentos de ensino, gerando conhecimento ao refletir sobre sua prática, possui crenças que influenciam sua atividade profissional. Desse modo, a prática pedagógica do professor tem sido valorizada, por ser capaz de encaminhar o professor à produção de novos conhecimentos. Dessa maneira, refletir a própria prática constitui-se, portanto, uma nova perspectiva de formação, que destaca a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e

determina a prática do ensino diferente da lógica da racionalidade técnica que se opõe ao desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Apesar da diversidade teórica e metodológica com que é abordado, o ensino reflexivo aglutina as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional. Mizukami (2006) discute que a premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria em que lecionam o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática na sala de aula.

Para Marin (2003) os novos paradigmas investigativos buscam, a partir do pensamento e do desenvolvimento profissional dos professores, nos estudos sobre a epistemologia da prática, uma explicação para compreender como se configura o processo de aprender a ensinar e o de tornar-se professor. As pesquisas desenvolvidas sobre o professor, tomando por base essa nova perspectiva, têm-se voltado para o estudo das práticas de professores iniciantes e experientes, tanto no sentido de contrastar as práticas exercidas por estes professores como, também, para investigar os diferentes níveis de construção do conhecimento desses professores.

Guarnieri (2003) refere que essa perspectiva, que tenta superar o modelo da racionalidade técnica, tem se pautado num redirecionamento das relações entre teoria e prática, ao centrar a análise na prática docente, procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor, ao atuar em âmbito escolar.

No que tange a essa discussão sobre a construção da aprendizagem docente, Tardif (2000), na escrita de um artigo para a Revista Brasileira de Educação, observa a importância de se considerar nos processos formativos o estudo da epistemologia da prática profissional docente, destacando que:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes que os professores dispõem, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem utilizam.aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades docentes. (TARDIF, 2000, p.11).

Na perspectiva de Tardif (2000) a epistemologia da prática é entendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais docentes em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas atividades. O termo saber é utilizado

em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Dito de outra forma, é o que chamamos de saber, saber-fazer e saber-ser. Para esse autor, os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos bem circunscritos e que dependem somente de um conhecimento especializado, mas abrange uma diversidade de problemas, questões, objetos, diretamente relacionados com o próprio trabalho do professor. Compreende-se que os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e trazem à tona, no exercício do trabalho, manifestações de conhecimentos diversificados e oriundos de fontes variadas e de natureza diferente. Nessa dimensão relacionam-se os saberes da formação profissional, os saberes pedagógicos, os disciplinares, os saberes curriculares, manifestando-se de diferentes formas na atividade do ensino.

Tardif (2002) destaca também que há um tipo de saber que constitui o núcleo vital do saber docente: os saberes da experiência. É por meio da experiência que a relação de exterioridade do professor com os demais saberes transforma-se na possibilidade de interioridade, isto é, de proximidade com a sua prática de ensinar. Isso significa que na e pela experiência os professores selecionam, filtram, julgam e avaliam os diferentes saberes, incorporam à sua prática em função dos contextos variáveis e contingentes da atividade cotidiana.

Sacristán (1997) situa a experiência na esfera da cultura subjetiva. Nesse caso, cada ação de um sujeito incorpora a experiência passada. Sendo assim, a experiência é uma fonte principal que acumulamos para as ações subsequentes e não há experiência sem que haja consequências para quem as realiza e para quem recebe seus efeitos. No que se refere à educação, o acúmulo de experiências cria caminhos e bases, que geram estabilização de um tipo de prática educativa.

Assim, o exercício da docência constitui-se como uma atividade complexa, dinâmica e ao mesmo tempo desafiante, onde a aprendizagem necessária para a realização desse exercício demanda em um processo que envolve fatores sociais, culturais, afetivos, cognitivos, éticos, dentre outros fatores. Como processo, entendemos que essa formação se prolonga por toda a vida profissional e pode ocorrer de diferentes formas e em diversos contextos.

Dessa forma, consideramos também que a construção da aprendizagem docente deve ser configurada por um conjunto de recursos intelectuais que são chamados, segundo Shulman (1996), de bases de conhecimentos. Essa base de conhecimento é entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de

atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades de repertórios apresentados pelos alunos e que são necessárias ao aprender ensinar. (MIZUKAMI, 2000).

Esses conhecimentos se constroem em situações concretas, quer seja na instituição formadora, locus profissional, através de teorias adquiridas, nas relações professores-alunos, professor-professor. Concebendo, dessa forma, que todos os indivíduos envolvidos nos processos formativos de aprendizagem docente podem ser considerados formadores ou fonte de aprendizagens.

Compreende-se, dessa forma, que os professores, ao longo de suas trajetórias profissionais, aprendem o seu trabalho docente, uma vez que este se caracteriza por um conjunto sucessivo de eventos singulares, circunstâncias complexas, problemas inéditos, para os quais usualmente nada aprenderam previamente de modo específico.

García (*apud* COLARES; ROCHA 2009) destaca que a aprendizagem docente não está limitada às instituições formais e tradicionais de formação, pois contrapondo as perspectivas clássicas de formação, observa-se que o contexto prático também proporciona a aquisição de conhecimentos necessários ao trabalho docente, visto que os professores aprendem sobre a docência e adquirem novos conhecimentos a partir de suas práticas pedagógicas. Os professores aprendem sobre o currículo e metodologias vivenciando sua prática, nas interações com outros professores, quando um professor mais experiente orienta um professor iniciante; nas conversas informais nos ambientes escolares. Aprendem a partir das orientações de professores formadores: essa aprendizagem pode ocorrer na própria escola em que atuam profissionalmente, nos cursos de graduação, em projetos específicos de aperfeiçoamento docente. Ficando evidenciada, dessa forma, que a aprendizagem da docência pode ser constituída dentro e fora da sala de aula e que a formação inicial é uma base para a realização da docência, no entanto as aprendizagens informais são bastante significativas e contribuem para o professor redirecionar a sua prática pedagógica.

A construção do conhecimento é um processo de buscas permanente, onde são articuladas as relações entre sujeito e objeto, sujeito e sujeito e essas relações se concretizam através dos tempos, através de movimentos circulares que o homem vai aprendendo e se distanciando da ignorância a determinados conhecimentos. Dizemos, nesse contexto, que o conhecimento é prático, social e histórico.

Com relação à categoria prática do conhecimento, Alves (2004) destaca que o conhecimento é prático, pois se dá graças a experiências práticas do sujeito ao se relacionar com o objeto; é social, pois a relação dialética sujeito-objeto só se torna possível nas

relações entre os homens e, finalmente, histórico porque é produzido pelos homens, em um determinado tempo e espaço. O conhecimento, dito de outra forma, se constrói de forma processual, que com a própria prática social vai de um pensamento complexo ao pensamento sempre mais complexo.

Cunha (1998) destaca, em seu livro “O professor universitário na transição de paradigmas”, o valor que os professores dão à prática docente, pois é a partir delas, na sua relação com os colegas de trabalho, com os alunos que buscam inspiração para a mudança, que refletem sobre a própria docência, reformulam sua forma de pensar e de agir. É na prática que estabelecem situações de conflito, e procuram novas relações que impliquem na redefinição de seu papéis. Portanto, a literatura confirma que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível com relação ao significado educativo.

Nesse sentido, fazendo uma relação com a aprendizagem construída na docência, Mizukami (2005) discute sobre essa questão, destacando a importância das universidades e das escolas como entidades formadoras, mesmo reconhecendo que as mesmas apresentam características diferentes, pois às universidades compete o domínio das teorias, e às escolas os domínios da prática, isso observando o objetivo social de cada uma das instituições. Nesse sentido, tendo em vista que estamos trabalhando com os professores de Didática de uma instituição de ensino superior, vamos nos deter aos espaços das universidades, como também, a uma instância em que se concilia a relação teoria e prática, que se entrelaçam em diferentes momentos da formação e atuação profissional.

Portanto, a construção da aprendizagem da docência pode ser entendida como um processo em que o professor produz conhecimentos, pautado em diversas experiências, para resolver problemas e superar dúvidas vivenciadas no contexto educativo, essa busca se prolonga por toda a vida profissional, pois o conhecimento está sempre em construção e desse modo ele é provisório, inacabado, inconcluso.

A construção dos novos conhecimentos é também uma ação política, pois o olhar e o agir do homem não é neutro, mas sim determinado pela condição de classe do sujeito, sua cultura, nacionalidade, religião dentre vários aspectos que são determinantes e influenciam o processo de construção do conhecimento de forma ordenada, hierarquizada, intencional. Essa busca pelo conhecimento, a necessidade do aprender é uma realidade que temos que acompanhar e nos inserirmos nesse contexto para que possamos ser profissionais articulados com a dinâmica social.

A aprendizagem da docência é vista nesse contexto como uma perspectiva de formação continuada e nesse sentido Mizukami e Reali (2005) destacam que alguns estudiosos, que trabalham com formação docente, defendem a importância de repensarmos o processo formativo, levando em consideração a instituição escolar, como *locus* privilegiado de formação, observando que os processos formativos devem ter como referência principal a valorização e reconhecimento do saber docente.

No atual contexto, devemos ver o professor como um pilar das reformas educacionais, visto que as mudanças educacionais dependem dos professores e de sua formação e, conseqüentemente, da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula. Diante dessas situações, Mizukami e Reali (2005); Lelis (2010) abrem discussões sobre a aprendizagem da docência e apontam alguns dispositivos para as intervenções em processos formativos que visam à promoção de aprendizagem docente no sentido de redimensionar a docência e demais ações formativas, que consideram o professor como foco principal desse processo.

Segundo essas autoras, os profissionais docentes devem respaldar-se em uma base de conhecimentos sólida e flexível, para que o professor-formador desempenhe suas funções de modo a oportunizar ao futuro-professor o “aprender a ensinar” de diferentes formas, para diferentes alunos em contexto diverso. Nessa base de conhecimento estão inseridos aspectos tais como: o conhecimento do contexto específico, que é compreendido como articulador da base de conhecimento para a docência, possibilitando a compreensão das inter-relações entre os conteúdos das diferentes competências curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores; conhecimentos dos contextos formativos escolares, que estão relacionados aos conhecimentos dos contextos educativos, ou seja, o funcionamento das instituições observando dinâmicas, espaços, condições objetivas para realização da atividade docente, comunidade escolar, a forma de organização do trabalho escolar, dentre outros aspectos que permitam a familiaridade com o espaço de desenvolvimento profissional; conhecimento de processos de aprendizagem da docência, o que implica em reconhecer e explorar concepções, teorias pessoais dos professores e de futuros professores, com o intento de reafirmá-las ou modificá-las; conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam, no sentido de evitar problemas relacionados às transposições dos conhecimentos em sala de aula.

As autoras mencionadas destacam também a importância das estratégias de desenvolvimento profissional, e chama-se atenção para que não se ignorem as crenças,

valores, a história profissional de cada professor. Destaca os “casos de ensino” – como estratégias para que proporcionem também a construção de conhecimentos pedagógicos de conteúdos; o que por exemplo, permite o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis; favorece a análise de concepções mediadas no desenvolvimento da prática docente; evidencia a construção de situações que possibilita a reflexão-sobre-a-ação.

Para Shulman (apud MIZUKAMI e REALI, 2005) a aprendizagem baseada em casos de ensino oportuniza o professor buscar resposta para problemas vivenciados em suas práticas porque eles favorecem uma aprendizagem pela experiência e a construção de fontes entre teoria e prática.

Outro ponto que contribui de forma positiva nos processos formativos considera as comunidades de aprendizagem que devem ser entendidas como uma forma de comunidade profissional que considera os múltiplos contextos nas quais o professor trabalha. Dessa forma, qualquer agrupamento de professor não se constitui em uma comunidade profissional. Dois pontos básicos devem ser considerados em uma comunidade de aprendizagem: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são continuamente estudantes de suas áreas ao longo de sua vida profissional. A realidade nos mostra que, no ensino superior, são criadas poucas oportunidades para se estabelecer essa interação, mas não quer dizer que seja impossível, pois é mais um elemento que proporciona a ação formativa e que legitima a importância do conhecimento coletivo, uma vez que o mesmo ultrapassa o conhecimento individual.

O último ponto entendido pelas autoras como eixo da formação docente é a atitude investigativa, que é vista como uma ferramenta formativa envolvendo a consideração de suposições, valores, conhecimentos profissionais, contextos escolares e de diferentes instituições. É uma perspectiva intelectual, uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho diário a outros trabalhos e a contextos sociais, históricos, políticos e culturais.

Nesse sentido, entendemos que o processo de aprendizagem docente é não restrito a um só processo formativo, embora existam períodos de formação que são significativamente marcantes e decisivos para o desenvolvimento da profissão. Portanto, o processo de formação docente compreende uma ação que se desenvolve por toda a vida pessoal e profissional do professor.

CAPÍTULO III
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: os resultados da
pesquisa

CAPÍTULO III

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: os resultados da pesquisa

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado.

Fávero e Tonieto (2010)

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados produzidos na pesquisa através da escrita das narrativas elaboradas a partir de entrevistas e da escrita do memorial. O procedimento utilizado nesse processo foi a análise de conteúdo, configurada “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31). Portanto, após a produção dos dados, a partir das técnicas e dos instrumentos (questionário, entrevista semi-estruturada e memorial) passamos ao processo de análise e interpretação dos dados que teve como foco principal as mensagens das comunicações (escrita e verbal) dos interlocutores da pesquisa.

Desse modo, mediante o objeto da pesquisa, que trata das aprendizagens docentes do professor de Didática, os interlocutores deste estudo foram levados a rememorar suas práticas pedagógicas e suas aprendizagens docentes produzidas na trajetória profissional. Através das narrativas produzidas, procuramos analisá-las no sentido de perceber informações referentes ao processo de produção das aprendizagens docentes do professor de Didática, bem como ampliar o nosso entendimento sobre as novas alternativas de formação.

De todo modo, acreditamos que as memórias e as recordações registradas através da pesquisa narrativa se apresentam como um recurso valioso para a reflexão dos processos formativos docentes, pois, ao relatar fatos por nós vivenciados, estamos na verdade reconstruindo a trajetória percorrida na formação, dando-lhe novo significado, ou seja, construindo e reconstruindo os conhecimentos e as posturas profissionais. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas sim a representação que deles faz o narrador e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade formativa, provocando mudança, também na prática pedagógica.

Ademais, podemos dizer que é preciso que o sujeito-narrador esteja disposto a analisar criticamente a si próprio e a sua condição profissional e buscar em suas narrativas elementos que favoreçam ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Portanto, trabalhar com narrativas na pesquisa é partir para a desconstrução e construção das próprias experiências, tanto dos narradores como dos pesquisadores, pois na pesquisa narrativa exige-se que a relação dialógica se instale, criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre fenômenos no outro, revelam em nós, pesquisadores, a necessidade de também rememorar as nossas ações. Ou seja, de alguma forma, a investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado.

Estas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação. No entanto, vale ressaltar que a prática com essa experiência de pesquisa tem também revelado o quanto temos dificuldade para falar e escrever sobre os fatos relacionados às nossas vivências como professor.

Estudos que utilizam a narrativa como procedimento metodológico de pesquisa vêm ganhando cada vez mais espaço, principalmente na área da educação. Vários autores como Bolívar (2002), Cunha (2008), Souza (2006), dentre outros, utilizam a narrativa em seus trabalhos de investigação como um caminho para a produção de conhecimento, sobre a vida pessoal e profissional docente. Sobre esse tipo de pesquisa, Bolívar (2002) faz inferências destacando que o enfoque narrativo da formação de professores preconiza formas cooperativas de formação e pesquisa, situando as múltiplas possibilidades acerca da construção de novos significados que podem provocar mudanças vinculadas às suas atividades profissionais e pessoais. Reconhecendo que, na educação, o pessoal e o profissional estão intimamente relacionados.

Nessa perspectiva, ressaltamos que, através da pesquisa narrativa, os sujeitos-narradores relatam suas histórias de vida, narrando experiências docentes de formação e atuação profissional, estabelecendo significado às suas vivências numa discussão contextual, a partir das “experiências significativas” e das “experiências formadoras” (SOUZA, 2002). Dessa forma, a pesquisa narrativa nos possibilitou uma aproximação com a identidade formativa e profissional dos narradores, levando-nos a responder à questão problema da nossa pesquisa: Que aprendizagem docente os professores de Didática do Curso de Pedagogia da UESPI têm produzido em trajetória de profissional?

Nesse sentido, após sucessivas leituras e releituras das narrativas, mapeamos os dados produzidos em três eixos temáticos: Eixo I – Retratando o professor de Didática da UESPI; Eixo II – Mapeando a prática pedagógica do professor de Didática da UESPI e o Eixo III- A prática pedagógica do professor de Didática como fonte da aprendizagem docente. Cada eixo ficou estruturado em indicadores que discutem o ser, o pensar e o agir do professor de Didática do Curso de Pedagogia da UESPI.

No Quadro 4, sintetizamos os dados da pesquisa para melhor visualização e compreensão dos eixos temáticos e dos indicadores da nossa pesquisa.

Quadro 4: Eixos e indicadores de análises

EIXOS TEMÁTICOS	INDICADORES
1. Retratando o professor de Didática da UESPI	1.1 Trajetória de formação
	1.2 Ser professor de Didática
2. Mapeando a prática pedagógica do professor de Didática da UESPI	2.1 Concepção de Didática que orienta a prática pedagógica
	2.2 Prática pedagógica de Didática: desafios e dificuldades
3. A prática pedagógica do professor de Didática como fonte da aprendizagem docente	3.1 Aprendizagens docentes construídas pelo professor de Didática
	3.2 Fontes das aprendizagens docentes

Fonte: Dados da pesquisa

A organização do Quadro 4, em que se estabeleceram os eixos e indicadores de análise, tem por objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos

dados brutos obtidos na investigação. Na sequência, apresentamos as análises e interpretações dos dados referentes ao Eixo 1 – Retratando o professor de Didática da UESPI, que discute, no conjunto de experiências relatadas pelos professores de Didática, as suas trajetórias de formação e os seus encontros com a prática docente de Didática.

3.1 Eixo 1- Retratando o professor de didática da UESPI

A aprendizagem da docência, enquanto processo que se prolonga por toda a vida profissional está pautada nas experiências vividas em diversos modos de conhecimentos. Inicia-se, portanto, antes mesmo da preparação formal. E essas experiências auxiliam na definição da prática pedagógica de muitos professores, visto que a influência das experiências decorrentes do processo de formação pré-profissional é aparentemente forte, já que os professores, durante essa formação, passam por um processo de aprendizagem por observação informal ao longo do seu tempo de estudo, o que constitui um desafio quando o aprender a ser professor é comparado com a aprendizagem de outras profissões.

O conjunto das experiências vivenciadas com os familiares, com os professores e com a escola está permeada de crenças, percepções, atitudes, compreensões; que caracteriza conhecimentos construídos nessa trajetória e oferece aos futuros professores os elementos e as bases iniciais de sua prática pedagógica, no sentido de guiá-los e de compor suas teorias pessoais, nem sempre explicitadas. Os pensamentos e as ideias sobre educação, escolas, sala de aula, ensino e aprendizagem derivados de experiências vividas ao longo de nossas vidas, parecem influenciar fortemente as bases das práticas docentes. Parecem ainda servir como um filtro para novas informações, de modo que crenças que foram construídas culturalmente são, muitas vezes, reforçadas no exercício da profissão docente.

Dessa forma, compreendemos que os professores parecem, continuamente, ao longo de suas trajetórias de vida, aprender o seu trabalho, uma vez que este se caracteriza por um conjunto sucessivo de eventos singulares, circunstâncias complexas e problemas inéditos, para os quais usualmente nada aprenderam de modo específico (MIZUKAMI, 2005).

Nesse sentido, as narrativas dos professores de Didática da UESPI potencializaram a nossa investigação, fornecendo pistas para discutir sobre vários aspectos, dentre os quais

destacamos, na análise desse Eixo, os indicadores, suas trajetórias de formação e os seus encontros com a prática docente de Didática.

Assim, descrevemos e interpretamos as narrativas escritas pelos professores que, dentre várias informações, retratam sobre as experiências profissionais que marcaram suas trajetórias de formação, destacando as influências que tiveram na escolha da profissão, assim como relatam sobre os conhecimentos docentes adquiridos antes mesmos de sua formação e que marcaram e marcam, significativamente, a sua trajetória de formação e suas práticas pedagógicas. Destacaram ainda sobre o encontro com a prática docente de didática, ou seja, como se tornaram professores de didática.

3.1.1 Trajetória de formação docente

A formação de professores é uma área de conhecimento, investigação e proposições que se dedica a conhecer processos, através dos quais os professores (individualmente ou coletivamente) aprendem a ensinar e desenvolver suas competências e conhecimentos profissionais (GARCÍA, 1999). A partir dessa compreensão, podemos observar a subjacência de vários princípios que nos ajudam a explicitar e entender as múltiplas dimensões que explicam o processo de formação, uma vez que diferentes componentes articulam-se e influenciam a aprendizagem dos professores. Nesse sentido, destacamos que a formação de professores é um processo contínuo cujo desenvolvimento se estende ao longo do percurso de carreira profissional, de tal modo que o “desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa que combina uma variedade de formato de aprendizagem.” Fullan (apud GARCÍA, 1999, p. 27).

García (1999) aprofundando o estudo sobre os princípios da formação de professores, evidencia que o processo formativo está associado a inovações e mudanças, visando promover o desenvolvimento do currículo e a melhoria do ensino; está articulado ao desenvolvimento organizacional da escola, já que o contexto escolar é tanto o local de trabalho como de aprendizagem do docente.

Aponta ainda que a formação do professor implica a articulação entre aprendizagem de conteúdos acadêmicos e pedagógicos, o que significa destacar a importância dos conhecimentos didáticos nesse processo formativo. Como processo de grande amplitude,

destaca também que a formação de professores orienta-se pela articulação entre teoria e prática, visto que os professores desenvolvem um conhecimento próprio, que é o produto de sua experiência e vivências pessoais e fundamenta-se em princípios individuais e coletivos, o que representa as necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais. Por fim, esse processo formativo deve investir no desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores de maneira que estes adquiram capacidade crítica e sejam capazes de questionar suas próprias crenças e práticas pedagógicas.

Tardif (2002) enfatiza que, ao longo da vida pessoal e escolar o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros, sendo reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão não são construídos unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem em grande parte de concepções do ensino e de aprendizagem herdada da história escolar.

Tomando como referência essas reflexões, analisamos as trajetórias de formação dos professores participantes do nosso estudo, através das narrativas que foram elaboradas a partir da escrita do memorial e da entrevista. Os professores de Didática, na produção de seus relatos, imprimiram uma marca pessoal em seus registros, revelaram as diferentes influências e experiências que tiveram antes da preparação formal para o magistério, o que nos fez compreender o sentido de suas escolhas pela profissão docente.

As narrativas produzidas compreendem um processo de revelação das experiências vividas pelos interlocutores da pesquisa, uma vez que englobaram e ultrapassaram o vivido, contendo dados sobre situações decorrentes do antes e do depois da formação docente. Compreendemos, portanto, que através dessas narrativas, foram evidenciadas as relações estabelecidas pelos professores de Didática entre as experiências vividas e os fundamentos específicos que estruturam suas opções profissionais e as aprendizagens produzidas no exercício da docência. Acreditamos que as narrativas têm a capacidade de transportar os narradores para o campo da reflexão, oportunizando uma tomada de consciência sobre sua existência, levando-os a compreender sua trajetória profissional, como podemos observar nos relatos:

[...] Antes de ingressar na Universidade e certificar a minha formação como professora, eu já exercitava essa atividade, informalmente, por meio da Educação de Jovens e Adultos o que chamávamos, à época, de Educação Popular. Naquele momento, o grupo a que eu pertencia estudava coletivamente as estratégias de ensino e fazia avaliações sistemáticas da aprendizagem com a participação de diferentes sujeitos do processo: educando/a, pais/mães, a comunidade. Considero que esse foi o meu primeiro espaço de formação docente [...].(P1).

[...] Meu processo de formação docente iniciou muito antes de ingressar na Escola Normal. Antes disso, eu já tinha uma aproximação muito forte com a escola, enquanto aluno, pois me envolvia em todas as atividades escolares e, no contraturno, geralmente eu estava na escola onde minha irmã era diretora, participando de diversas atividades [...]. (P2)

[...] Minha escolha pela profissão docente deu-se ainda no segundo grau quando ao terminar o ginásio tive que escolher entre os cursos profissionalizante existente em minha cidade, uma vez que minha família não dispunha de recurso para me manter em outra cidade. Assim optei pelo magistério cursando na Escola Normal Presidente Castelo Branco na cidade de Oeiras [...]. (P3).

[...] Foi então, que ao prestar vestibular no ano de 1995, resolvi optar na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, pelo curso de Pedagogia – vislumbrando ser a professora que sempre desejei [...] admirava aquela professora e queria ser igual a ela, ensinar como ela ensinava os seus alunos [...] e em outra instituição optei pelo curso de Serviço Social com o intuito de “ajudar as pessoas”. Ao me deparar com a realidade universitária acreditei que sendo professora eu poderia ajudar a comunidade através da mudança de pensamento e comportamento, propiciando ao alunado a reflexão acerca da qual vivenciamos e o poder que temos em transformá-la [...]. (P4)

As narrativas de nossos interlocutores revelam que a vivência e as atividades que desenvolveram enquanto estudantes exerceram grandes influências na escolha de sua profissão. Podemos observar que diversas realidades confirmam essas constatações, assim destacamos que a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência marcante, que pode direcionar a escolha da profissão como também direciona a postura do futuro professor em relação ao ensino. Nesse sentido, destacamos que as narrativas dos professores P1, P2 e P4 revelam o quanto o contexto educacional contribuiu para suas tomadas de decisões, pois evidenciaram a influência do afeto ao professor e o desejo em exercer a profissão. Os contatos diretos que tiveram com atividades ligadas à educação, oportunidades de trabalhar informalmente, na educação de jovens e adultos, a relação direta com seus familiares mãe e irmãs professoras e o acesso aos programas de monitoria na educação básica foram aspectos determinantes na escolha da profissão. Essas experiências docentes estabeleceram fortes laços em suas escolhas profissionais, acreditamos também que foram relevantes e conduziram momentos de suas práticas docentes, pois, enquanto alunos, internalizaram modelos de ensino vividos durante a vida escolar.

Estudos desenvolvidos por Tardif (2002) apontam que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde com a sedimentação temporal e progressiva ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas

de ação. O autor destaca ainda que os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar, e justifica que essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Essa reflexão traz à tona um dos importantes papéis da formação inicial que é o de proporcionar alterações nos quadros prévios de referência, tendo em vista que, a partir de experiências passadas, os professores desenvolvem as ideias que usualmente orientam as suas práticas futuras. E, se essas ideias não forem alteradas em seus processos formativos, as experiências subsequentes como professor possivelmente as reforcem, consolidando ainda mais suas compreensões sobre o ensino e reduzindo assim a possibilidade de qualquer mudança posterior sobre essas ideias, pois como defende Imbérnon (2002) a formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes se perpetuem com o passar do tempo e impeçam que se ponha em prática uma consciência crítica.

Continuando as análises das narrativas, foi possível perceber que os motivos que influenciaram a professora P3 na escolha da profissão se distanciaram dos motivos já relatados, pois essa professora destaca, em suas narrativas, que em função das condições financeiras da família, teve que fazer a opção dentre os cursos profissionalizantes existentes em sua cidade. Dessa forma, ingressou no curso normal e foi trabalhar inicialmente ministrando aulas para crianças na pré-escola. Assim, observamos que são vários motivos que influenciam a decisão da escolha de uma profissão, nesse caso a profissão docente.

Isto posto, acrescentamos que ouvir as histórias de vida relacionadas às trajetórias de formação dos professores nos possibilitou conhecer e compreender as motivações, os sonhos que levaram os professores interlocutores da nossa pesquisa às decisões que tomaram em relação a sua opção profissional. Conhecer o contexto que influenciou a formação desses professores foi penetrar na construção de sua subjetividade, pois o professor, ao relatar a sua trajetória de formação, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação.

Portanto, essas análises nos permitiram chamar a atenção para a importância de se instaurar oportunidades para construção das trajetórias de formação docente, dando oportunidades aos professores de contar as suas histórias, suas vivências e, portanto, dando condições ao professor de se autoafirmar na profissão. Esses relatos nos proporcionaram, também, situações para que pudéssemos conhecer melhor o professor que ministra aula de

Didática no curso de pedagogia da UESPI. Por meio destas narrativas, relataram sobre as suas trajetórias de formação e passamos a conhecer os aspectos que os levaram à profissão e os fizeram permanecer nela. O trabalho, na perspectiva autobiográfica, tem revelado um dos caminhos possíveis para a reconstrução de uma identidade docente, num movimento entre o singular e o coletivo, e esse processo de reorganização das experiências como estudantes e profissionais e as lembranças de professores podem se constituir num processo de auto-formação. (NACARATO, 2010).

As narrativas evidenciam a importância da formação para o exercício da profissão docente. Os professores concebem a formação docente como algo em processo de construção e destacam, em suas trajetórias suas matrizes formais e a importância desse movimento que os levaram em busca de novos conhecimentos para contribuir no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, como podemos observar nos relatos a seguir:

[...]. Depois de ter sido aprovada na UESPI e na UFPI, para letras e pedagogia, respectivamente, escolhi pedagogia. Hoje tenho certeza que fiz a escolha certa e estou muito satisfeita com a minha profissão [...]. A universidade, sem dúvida, me permitiu sistematizar um conjunto de conhecimentos importantes para a minha atividade profissional. [...] Como minha graduação foi turbulenta, pois já trabalhava e atuava em grupos comunitários, não consegui vivenciar com profundidade a vida de estudante universitária; não tive a oportunidade de participar de eventos, fazer leituras complementares, participar de projetos, núcleos de pesquisa, etc. Como não fiz especialização, só mesmo no mestrado e no doutorado consegui ampliar os aportes teóricos para além do cotidiano da sala de aula. Talvez por isso, veja, atualmente muitas lacunas em minha formação, por isso, também, tenho certeza da necessidade de continuar estudando, sem perder o ritmo[...]. (P1)

[...] O ingresso na Escola Normal abriu as portas para essa formação de maneira mais elaborada. Após o Curso Normal, ingressei no Curso de Pedagogia, que forneceu uma formação bem mais ampla, com uma nova perspectiva sobre a educação, a escola e o ensino. Com o término da graduação, fiz especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, o que representou a abertura de um novo mundo para mim. [...]. Após a especialização ingressei no Mestrado em Educação, onde enveredei mais formalmente pelos caminhos da pesquisa, trabalhando no campo de formação de professores [...]. (P2)

[...] Logo após terminar o Curso Normal fui trabalhar como professora na pré-escola. Já como professora fiz vestibular para Pedagogia no qual me habilitei em magistério pela Universidade Estadual do Piauí e em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Piauí, passando a lecionar como professora na Escola Normal e trabalhar como supervisora de ensino na Educação Infantil[...]. Fiz especialização em Educação Infantil e posteriormente em Psicopedagogia. Passando a atuar como professora no ensino médio e no Ensino Superior. Nessa trajetória de formação tive oportunidade de associar teoria e prática visto que o estudo formal e trabalho ocorreram paralelamente. Ressalto que não tenho a intenção de parar ou concluir meu ciclo de formação profissional já fiz por diversas vezes a seleção do mestrado em educação mas infelizmente não tive êxito ainda, portanto, continuarei tentando [...]. (P3)

[...] Ao prestar vestibular no ano de 1995, resolvi optar na Universidade Estadual pelo o curso de Pedagogia- vislumbrando ser a professora que sempre desejei. [...] Agora então, formada percebi que a graduação é apenas um inicio e precisava dar continuidade à formação, porque já sabia que os estudos não se findam. Foi quando no ano de 2002, ingressei no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior [...]. Considero como uma prova que os anos dedicados aos estudos haviam sidos significativos e recompensados [...]. (P4).

As narrativas evidenciam o processo dinâmico da formação desses professores, pois observamos em seus relatos a forma como transitaram/transitam em busca de novos conhecimentos para dar sustentação às suas práticas pedagógicas. Como professores que atuam na educação superior, demonstram, através dessa movimentação, que reconhecem a formação como instrumento necessário, que propicia condições para atender às demandas atuais de sua profissão que vão além dos conhecimentos sobre o cotidiano das salas de aula, como demonstram os relatos por nós destacados:

A professora P1 aponta a formação inicial como via de acesso ao conhecimento profissional docente, reconhecendo a complexidade da formação para o aluno trabalhador. Os dados mostram que P1, em sua trajetória profissional, reconhece a necessidade de investir na formação contínua e no desenvolvimento profissional. Reconhece a importância da formação, e a caracteriza como um processo constante, pois, ao avaliar suas formações, observa as lacunas existentes e, portanto, afirma a necessidade de continuar sempre estudando. Ao narrar sobre seus processos formativos, a professora mostra que procura, nos cursos realizados, conhecer o contexto educacional, portanto tem ampliado significativamente seus aportes teóricos para além do cotidiano da sala de aula.

De modo similar, P2 reconhece que a formação profissional oportuniza a ampliação de saberes sobre a educação, o ensino e a escola. Nas narrativas o professor P2, observa-se que sua formação inicial para atuar na docência se deu através do Curso Normal em nível médio, e que, inserido num processo de formação continuada, teve oportunidade de fazer o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí. Em seguida, fez especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação. Ao longo de suas narrativas, o professor fez comentários sobre relevância desses cursos na sua formação pois, através deles foi possível vivenciar novas perspectivas relacionadas à educação, à escola e ao ensino. Acrescentou ainda que a realização desses cursos lhe oportunizou ampliar seus conhecimentos, o que certamente favoreceu para o redimensionamento de seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e suas concepções sobre a educação, o processo de ensino e organização do trabalho escolar.

A professora P3 revela a formação como exigência da prática pedagógica, destacando investimentos na formação continuada. É interessante que P3 percebe que a formação profissional figura como credenciamento para o exercício da profissão. Suas narrativas revelaram ainda que teve acesso ao magistério através de aprovação em concurso público para trabalhar na educação infantil. Portanto, quando fez vestibular para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, já atuava formalmente na educação como professora. Ressaltamos também que ao concluir sua graduação, teve oportunidade de transitar em outros níveis da educação, saindo da educação infantil para ministrar aula na Escola Normal. Imbuída de uma perspectiva empreendedora no que se refere a sua formação, continuou estudando, e teve oportunidade de fazer dois cursos de especialização, formação que lhe deu acesso para trabalhar como professora do ensino superior.

O relato da P4 evidencia a percepção de que a formação inicial é apenas a primeira etapa de um longo processo formativo. Reconhece a necessidade de ampliar e diversificar seus conhecimentos através da realização de cursos de especialização.

As análises das narrativas dos professores sobre suas trajetórias de formação revelam a necessidade da formação continuada, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. Assim, entendemos que essas diferentes buscas contribuem para o rompimento de modelos padronizados de ensino, como também, permitem aos professores explorar e trabalhar as necessidades específicas que demandam o contexto educacional. Enfatizamos ainda apoiada em Nóvoa (1997), que essa formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios necessários para o desenvolvimento de um pensamento autônomo que facilita as dinâmicas de autoformação, pois estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre seus percursos e projetos profissionais. A formação não se constrói somente por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas também por um trabalho de reflexão sobre a prática, dando-nos condições para construir e reconstruir os encaminhamentos necessários para realização do nosso fazer docente.

Imbernón (2002) acrescenta que o professor precisa de novas aprendizagens para exercer sua profissão e que esse processo formativo deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitude para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nesse sentido, as narrativas dos professores revelam que o processo de aprender a ensinar é contínuo e parece durar toda a vida profissional. Mostram ainda, que enquanto professores, vão continuar experimentando, vivenciando e adquirindo muitos outros conhecimentos, pois referenciam em seus relatos, o processo evolutivo que marcou/marca

suas formações, o que conseqüentemente, remete ao entendimento de que a formação inicial desses professores não é vista como a única responsável pelo processo de formação profissional. Relatam, enfaticamente, os processos que marcaram suas formações continuadas. Esta formação que tem o papel de garantir aos professores o constante aperfeiçoamento dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional, e que deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao cotidiano do professor e da escola, conduzindo a realizações de projetos pessoais e coletivos.

Destacamos que a forma como esses professores descreveram suas trajetórias de formação, segundo Mizukami (2005) é marcada por um conceito de formação docente relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultado não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida. Portanto, reafirmamos as discussões iniciadas nas bases conceituais de nossa pesquisa, que colocam a formação como um recurso essencial e significativo que favorece a reflexão da prática exercida pelo professor e ao encaminhamento de mudanças no contexto educacional fortalecendo, dessa maneira, as aprendizagens necessárias ao exercício profissional docente.

Finalizando, entendemos a necessidade estabelecida por esses professores em relação à continuidade de suas formações, pois, diante das inúmeras informações e mudanças que afetam a sociedade a cada momento, o professor deve estar preparado para se relacionar com essa realidade, de modo a construir e reconstruir novos conhecimentos para atender as transformações sociais. Os avanços das ciências e das tecnologias fazem com que a educação assuma um caráter de constante renovação, o que requer dos professores o envolvimento crescente em busca de novas aprendizagens para o desenvolvimento de suas atividades docentes. Essa iniciativa possibilita aos professores de Didática repensar e redimensionar suas ações docentes, de forma a garantir uma constante implementação em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido os cursos de formação inicial e continuada, conforme expressam as narrativas dos professores de Didática, foram espaços privilegiados para a construção de novos conhecimentos e para a concretização de mudanças qualitativas e quantitativas na educação, pois contribuíram para o seu desenvolvimento e atuação profissional.

3.1.2- Ser professor de Didática

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, observamos que, embora seus professores possuam experiências significativas e anos de estudos em suas áreas específicas, muitas vezes demonstram um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do momento em que ingressam na sala de aula. Pimenta e Anastasiou (2010) contribuem com essa discussão ao destacarem que professores mediante aprovação em concurso público, geralmente são encaminhados aos departamentos para serem lotados em disciplina que já estão previamente estabelecidas. Assim, recebem ementas prontas, planejam individualmente e solitariamente e, nessa realidade devem se responsabilizar pela docência exercida. Em muitos casos, não recebem qualquer orientação sobre os processos de planejamento, metodologia ou avaliação.

Refletir sobre a relação entre a formação e prática docente requer uma reflexão sistemática e atualizada sobre os processos de iniciação profissional docente. García (1999) ressalta que existe um prolongado debate em relação à caracterização da docência enquanto profissão, e uma das variáveis desse debate se refere à forma como a própria profissão cuida da inserção dos novos professores. Esse mesmo autor destaca que, em outras profissões, os iniciantes continuam aprofundando seus conhecimentos e habilidades sob o olhar de profissionais com maior conhecimento e experiência, uma realidade que não é presente na profissão docente.

É importante frisar que os professores, ao ingressarem na profissão, são vistos como profissionais que estão prontos para enfrentar o cotidiano escolar, são conhecedores da cultura de seus pares, têm pleno conhecimento pedagógico dos conteúdos, estão fundamentados e fazem as transposições didáticas necessárias na realização da aula, demonstram segurança na escolha de suas metodologias dentre outros conhecimentos. Levando em conta esses entendimentos, Guarnieri (2003) expressa que uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.

Diante dessas discussões vamos observar nas narrativas dos professores interlocutores da nossa pesquisa, o que estes relatam sobre o encontro com a prática docente de Didática, ou seja, sobre o tornar-se professor de Didática conforme seguem os relatos:

[...] Eu escolhi ser professora de Didática porque eu já tinha uma vivência anterior de trabalho com grupos não formais e sempre trabalhei pensando qual era a melhor forma de ensinar. Não apenas pensando em ensinar por ensinar, ou em ensinar para centrar a energia no conteúdo, mas compreendendo o conteúdo como algo importante e que precisa de um canal de passagem que dê vazão ao conteúdo e ao que mais seja importante de ser ensinado e, nesse sentido, eu sempre tive a Didática como algo importante, não é, nesses processos com os quais eu já havia trabalhado. Então, na escola e na oportunidade de trabalhar com processos formais, eu levava a mesma compreensão, eu levei a mesma compreensão, inclusive lá no Instituto de Educação, que é onde eu comecei a trabalhar, eu via que nós tínhamos bons professores de matemática, por exemplo, nós tínhamos bons professores de ciências, de história e vinham algumas reclamações. Isso até antes de eu me tornar professora, algumas do tipo: “Ah! O professor sabe muita matemática, mas não sabe ensinar”, né? Então, uma das coisas que eu me questionava era se vale a pena saber muito, sem saber ensinar [...]. (P1).

[...] Logo nas minhas primeiras experiências no ensino superior tive oportunidade de ministrar a disciplina Didática. Embora tenha passado por experiências em diversas outras disciplinas [...] Então, enquanto professor da Educação Superior foram disciplinas ligadas a prática pedagógica e ao próprio processo de formação do professor que eu sempre ministrei que foram aproximando o meu encontro com a Didática. [...] Como esse encontro ocorre de forma frequente, as oportunidades para aperfeiçoamento e aprendizagens são muitas. Tenho certeza que o professor de Didática que sou hoje é muito diferente do que fui antes. Pois no início trabalhava dando ênfase somente na parte técnica, hoje trabalho aspectos como construção da identidade docente, ética profissional [...]. (P2).

[...] O meu encontro com docente de Didática acontece inicialmente quando tive oportunidade de ministrar aulas no Curso Normal, que era destinado para a formação de professores para atuar na educação básica de 1ª a 4ª série. Nesse contexto a disciplina de didática sempre foi vista por mim com um olhar crítico e indagador em relação ao seu real emprego na formação e mesmo na prática docente. Ainda na Escola Normal questionava o fato dessa disciplina ser tão formal no sentido de dizer o que era a didática e não em praticar-se a didática. Na universidade não foi diferente o ensino da didática voltava-se para o “metaensino”, ou seja, o ensino de como ensinar desvinculado do “fazer”. A ênfase era dada na importância da didática e não no seu emprego efetivo; dizendo de outra forma, havia um total distanciamento entre o discurso do professor de didática e o seu fazer [...]. (P3)

[...] O encontro com a Didática ocorreu através de um convite de um colega-professor para ministrar a disciplina em uma especialização. De certo modo, posso afirmar que foi um momento frustrante, pois, alguns alunos acreditam que ao estudar didática irão encontrar a fórmula perfeita de ser professor e sabemos que a didática não apresenta essa fórmula. Além disso, eles são cobrados pela sociedade através de concursos, os conhecimentos básicos da didática, e os alunos criam uma expectativa de que aprenderão tudo que for constar em uma prova de concurso. Em razão, também da grande heterogeneidade da turma, pois em uma especialização alguns alunos já estudaram didática na graduação e outros não. Portanto, é necessário trabalhar as necessidades do grupo, a partir do consenso estabelecido em função do diagnóstico inicial, ou seja, procurar atender a todos de maneira satisfatória. [...] Foi um trabalho árduo, pois em 30 horas não é possível conceber que o conteúdo mínimo que compõe a disciplina seja ministrado e direcioná-lo ao Ensino Superior requer de certo modo maior esforço, haja vista que na prática se apresenta uma teoria praticando-o. Então, não tem como dissociar a teoria da prática. [...]. (P4)

Analisando as narrativas dos professores, compreendemos as singularidades das trajetórias de formação e suas entradas na profissão como professores de Didática. Observamos a relevância das narrativas dos interlocutores da nossa pesquisa, pois como destaca Souza (2006) narrar histórias de forma escrita consiste em narrar história para si mesmo, organizando diálogo interior com sua própria pessoa, tomando consciência sobre sua existência, compreendendo sua trajetória de vida pessoal e profissional. Por esses aspectos, evidencia-se que as narrativas têm efeito formador por si só, uma vez que transporta o narrador para o campo de reflexão sobre si mesmo.

Assim, a forma como cada professor se colocou e se inseriu, no processo de escrita e na revelação de si, nos permitiu conhecer as particularidades, que os levaram à prática docente em Didática, ou seja, “o tornar-se” e “ser professor de Didática”, conforme seguem as análises das narrativas:

O relato da professora P1 revela que ser professora de Didática teve a influência das atividades que desenvolvia em contexto informal educativo, experiência que a levou a pensar em melhores formas de ensinar. Em sua narrativa, observamos a compreensão da interlocutora no que se refere ao processo de ensino, como uma atividade complexa, que se relaciona diretamente com a aprendizagem. Reconhece que a Didática compreende diferentes determinantes da prática pedagógica, e que vão além do domínio específico da matéria. Desse modo, ministrar a disciplina Didática foi uma forma de conhecer os aspectos mais consistentes da disciplina e, dessa forma, contribuir nos cursos de formação dos professores. Assim, na perspectiva da relação da didática com o ensino, Veiga (2008) enfatiza que o ensino de Didática pode tornar-se, realmente, um momento privilegiado da formação do professor se propiciar a descoberta de algumas alternativas para a realização de um ensino eficiente tendo em vista as necessidades e expectativas sócio-educacionais.

Na sequência, a narrativa do professor P2 revela que o tornar-se professor de Didática se deu em decorrências da proximidade desta disciplina com outras disciplinas pedagógicas, voltadas à formação de professores, das quais já ministrava aula semestralmente. Demonstra em seus relatos uma postura reflexiva sobre a sua prática pedagógica, quando reconhece ser hoje um professor de Didática diferente de quando começou a ministrar esta disciplina. Evidencia o repensar dos conhecimentos trabalhados na disciplina, o que contribuiu para a superação da visão técnica e mecânica da Didática que, por muito tempo, influenciou os cursos de formação docente.

A narrativa da professora P3 aponta que sua primeira experiência como professora de Didática foi no curso normal (curso pedagógico a nível médio). Curso que formava

professores para atuar na educação básica (ensino fundamental do 1º ao 5º ano). Os dados revelam ainda que, enquanto professora de didática, muito lhe incomodava a forma como vivenciava a disciplina, seu caráter formal, prescritivo e receituário. Observava ainda que, na sala de aula, o professor discutia a importância da Didática, mas não colocava em prática as próprias orientações que socializava sobre a disciplina.

Essa forma de conceber a Didática ainda hoje é preconizada por alguns professores, o que a literatura chama de didática vivida. No entanto, entendemos que a Didática deve ser repensada, não apenas em relação ao seu conteúdo, mas colocando em prática a própria forma do conteúdo didático a ser trabalhado em sala de aula. Isso significa pensar a dimensão técnica de forma integrada às dimensões humana e política.

A professora P4 mostra, através de seus relatos, que sua primeira experiência como professora de Didática aconteceu a partir de um convite para ministrar aula em um curso de especialização e que a expectativa dos alunos em relação à disciplina era adquirir conhecimentos que os levassem a uma fórmula para tornar-se professores, assim como vislumbravam aprovação em concurso público. Enquanto professora de Didática, revela através de suas ações, que procura articular diferentes dimensões no processo de ensino. Revela ainda compromisso com a atividade desenvolvida. Ao apontar preocupações sobre os diferentes aspectos de sua prática pedagógica, reflete sobre a relação entre o conteúdo mínimo a ser trabalhado na disciplina e sua respectiva carga horária. Os dados mostram também que no desenvolvimento de sua prática pedagógica procura articular sua prática com a teoria socializada na disciplina.

Contudo, foi possível perceber que as narrativas dos professores evidenciam os diferentes caminhos que os levaram a ser professor de Didática. Os dados nos mostram que os professores P1, P2 e P4 iniciaram suas atividades como professores de Didática na educação superior, e somente P3 iniciou suas atividades docentes nesta área em curso normal a nível médio. Algumas características comuns foram encontradas nas narrativas, entre as quais destacamos a identificação dos interlocutores com a disciplina Didática, pois em suas narrativas demonstram suas inquietações relacionadas ao processo de ensino e a formação de professores, o que evidencia a autonomia desses professores em pensar e planejar a disciplina Didática. Por essa característica, evidenciamos que esses professores, ao ministrarem a disciplina de Didática dispunham de experiência docente advinda de práticas exercidas em outras disciplinas, fator que contribui no aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

3.2 Eixo2- Mapeando a prática pedagógica do professor de Didática da UESPI

Neste eixo de análise, apresentamos os relatos dos interlocutores que apresentam dados sobre questões relacionadas às suas práticas pedagógicas. Para tanto, no intuito de organizar as interpretações e análises dos dados, estabelecemos os seguintes indicadores de análises: Concepção de Didática que orienta a prática pedagógica e Prática pedagógica do professor de Didática: desafios e dificuldades.

Discutindo sobre as práticas pedagógicas, iniciamos com a contribuição de Perrenoud (1997) que destaca que a prática pedagógica é constituída por decisões de diversas naturezas, sendo necessário gerir vários fatores que interferem na ação docente, dentre eles destacamos: os conhecimentos didáticos, estrutura intelectual das interações, dinâmica global do grupo, intervenção ou condutas individuais, interrupções externas, tempo, dentre outros. Por isso, faz-se necessário ao professor elaborar teorias realistas da sua prática, incidindo tanto no trabalho realizado em sala de aula como no que faz em seu entorno. Defende que deverão ser modificadas as ligações entre as práticas e a investigação em educação passando, portanto, por uma mudança de *habitus* (esquema de pensamento, de percepção, de avaliação e ação).

Para Nóvoa (1997) a prática pedagógica é dependente da pessoa do professor, ou seja, de um profissional que utiliza seu conhecimento experiencial para conduzir sua prática, além de procurar melhorar sua ação por meio de uma reflexão sistemática.

O posicionamento dos autores, encaminha para a compreensão que de a origem da prática pedagógica não reside, de forma exclusiva, nos fundamentos da educação, sendo mediada por conhecimentos, destrezas profissionais e por influência de diversos contextos teóricos e práticos. Portanto, considerando a prática pedagógica do professor de Didática, destacamos que esta não deve ser tratada de forma isolada no currículo de formação de professores, como algo fechado em si mesmo, deve transformar-se em um ponto de convergência de princípios, de pressupostos, de teorias provenientes de diversos campos do conhecimento.

Nessa perspectiva, percebe-se que é na ação que os fundamentos da disciplina Didática emergem. Por isso, é importante se estruturar o conteúdo da Didática como síntese dos fundamentos da prática pedagógica, possibilitando fornecer orientações necessárias para tornar o processo de ensino uma ação reflexiva, questionadora, intencional e sistemática. Dessa forma, a Didática, para desempenhar um papel marcante na formação do professor, deverá ser o elo entre os fundamentos da educação, os conteúdos específicos da matéria e o

exercício da prática. Como observa Bandeira (2008) a prática pedagógica se efetiva pela ação do professor como atividade criadora e intencional de mediação do saber. Acrescenta ainda que essa prática é construída em contato com as possibilidades vividas no contexto em que é desenvolvida, portanto dessa relação poderá fluir um processo de reflexão que respaldará o encaminhamento de práticas conscientes e inovadoras. Diante desses encaminhamentos, passemos às análises dos indicadores.

3.2.1- Concepção de didática que orienta a prática pedagógica

No contexto educativo, temos acompanhado encontros e debates que colocam a disciplina Didática como o cerne das discussões, sobretudo quando se pretende realizar estudos criteriosos da prática pedagógica que o professor desenvolve. A Didática é uma disciplina que apresenta visibilidade no processo de formação docente, pois acreditamos que, dependendo da concepção que o professor tenha sobre a Didática, esta influenciará diretamente em sua prática pedagógica. Nesse sentido, pretendemos, na análise deste indicador, identificar a concepção de Didática que orienta a prática pedagógica do professor desta disciplina, interlocutor da pesquisa realizada. Vejamos o que revelam suas narrativas:

[...] Concebo a Didática como um campo dinâmico que tanto pode ser “veículo” para a reprodução de valores e padrões de dominação e de desumanização presentes na escola e em outros espaços de ensino e aprendizagem, como pode servir à transformação social. O favorecimento a um ou outro caso depende da práxis pedagógica dos sujeitos presentes nos processos. A partir desta visão, a minha concepção de didática considera três elementos que devem ser interligados: os métodos e as técnicas de ensino e aprendizagem; as teorias que lhe dão suporte e a práxis dos sujeitos [...]. (P1)

[...] Entendo a Didática como elemento primordial na formação do professor e na sua construção. Eu entendo que a Didática é quem vai fazer o link, quem vai fazer a ponte entre o indivíduo e a ação docente, entre o indivíduo e o processo de construção dessa identidade profissional. A Didática é a base, é a base da construção do ser professor [...]. (P2)

[...] Concebo a Didática como uma disciplina pedagógica que preocupada em encaminhar o processo de ensino e aprendizagem busca articular conhecimentos de diferentes áreas como psicologia, sociologia, metodologias dentre outras, para que baseada nesses conhecimentos possa viabilizar as ações necessárias, no sentido de tornar eficiente o ensino e conseqüentemente concretizar a aprendizagem. Portanto, o processo de ensino deve ser contextualizado [...]. (P3)

[...] Entendo a Didática como uma arte de ensinar e como esse processo de ensino é uma ação complexa que envolve uma ação política, histórica, cultural, social e econômica, na qual ambos os sujeitos aprendem. Por exemplo, o professor em quanto sujeito pode manifestar o seu pensamento, partindo de uma determinada teoria, ao mesmo tempo em que constrói com seus alunos os próprios conceitos construídos e compreende na prática as diversas manifestações, respeitando o conhecimento dos alunos e tendo estes conhecimentos como uma base importante para a condução do meu trabalho na formação do ser humano e do professor [...]. (P4)

A professora P1 aponta em suas narrativas a compreensão de que, dependendo da forma como a Didática é vivenciada em sala de aula, esta poderá influenciar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que levam à dominação ou transformação da sociedade. Reforçando essa ideia, Veiga (2008) expressa compreensão semelhante em relação ao tipo de Didática adotada pelo professor, ressaltando que esta poderá encaminhar a diferentes perspectivas de prática pedagógica, a repetitiva e acrítica ou a crítica reflexiva. Os relatos apontam ainda que o trabalho da didática se efetiva a partir da relação entre método, teoria e a práxis docente. Seus relatos possibilitam identificar elementos que revelam o direcionamento de uma prática que busca materializar criticamente o seu trabalho pedagógico, apontando para a necessidade de trabalhar a partir da conscientização dos elementos socioculturais que se mostram essenciais para a formação de professor.

Nos relatos do professor P2, ao manifestar sua concepção de Didática, aponta a importância da disciplina na formação docente. Evidencia que a Didática, enquanto disciplina, favorece o processo de formação e construção do professor, proporciona o estabelecimento de elos entre o indivíduo, a ação docente e o processo de identificação profissional. Aponta também que a disciplina Didática é o pilar fundamental para a formação docente.

A professora P3 reconhece a Didática como uma disciplina pedagógica de natureza teórico e prática, que fornece subsídio ao professor, no sentido de que este possa desenvolver uma prática que encaminhe ações voltadas para efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Sobre esse posicionamento remete-nos a informar o pensamento de Veiga (2008) que acrescenta, que a didática propicia descobertas de alternativas para a realização de um ensino consequente, tendo em vista as necessidades sócio-educacionais. A professora P3 reconhece, também, em seus relatos que a Didática se consolida a partir de sua articulação com os conhecimentos provenientes de outras áreas como a psicologia, sociologia, metodologia dentre outras. Desse modo, aponta uma compreensão de que a Didática por si só, não possibilita a compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações.

Os relatos da professora P4 reforçam, em sua concepção de Didática, o pensamento de Comenius (considerado o pai da Didática) ao evidenciar a Didática como uma arte de ensinar. Nessa perspectiva, sua concepção encaminha para um entendimento de uma Didática relacionada a um método universal, uma técnica ou metodologia para serem seguidos durante o processo de ensino. Aponta ainda o reconhecimento do processo de ensino como uma atividade complexa, permeada por ações políticas, históricas, culturais, sociais e econômicas. Reconhece na Didática a necessidade da construção de uma relação pedagógica harmônica, considerando, no processo de ensino, os elementos que a compõem.

Partindo da análise geral desses relatos, podemos identificar elementos que revelam o direcionamento de posturas diferentes em relação à concepção de Didática. Os professores P1, P2 e P3, pelos elementos que revelam, em suas narrativas, encaminham para uma visão crítica da Didática, quando de um modo geral apontam uma prática pedagógica contextualizada com os determinantes sociais. Pensam em ações articuladas no sentido da multidimensionalidade dos aspectos políticos, humanos e técnicos (CANDAU, 2008). Em relação ao aspecto da articulação teoria e prática as professoras P1 e P2 reconhecem que a prática pedagógica do professor de Didática precisa efetivar essa relação, o que podemos entender melhor na visão de Candau (2008) ao destacar que é importante articular o que se pensa sobre a Didática, com o que se faz diariamente. Comumente, nos deparamos com alguns professores que no desenvolvimento de suas práticas, apenas emitem discursos referenciando “o que deve ser” a Didática, postura que não contribui de forma significativa na formação docente.

A professora P4, pelos elementos que constituem sua narrativa evidencia uma concepção de Didática com traços tradicionais, uma vez que a enfatiza como uma arte de ensinar e, nesse sentido, essa relação com a arte encaminha para o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada num processo estruturante e de formalidade, o que caracteriza uma didática restrita e diretamente relacionada somente aos métodos de ensino.

3.2.2- Prática pedagógica de didática: desafios e dificuldades

Neste indicador de análise, os professores de Didática do curso de pedagogia da UESPI evidenciam, através de suas narrativas, os desafios e as dificuldades vivenciadas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Pensamos, portanto, ser pertinente refletir

sobre a prática pedagógica do professor de Didática, como uma forma de compreender os conhecimentos e os encaminhamentos que mobilizam e respaldam as suas ações, pois a prática pedagógica se fundamenta em uma teoria, é intencional e suas ações devem ser desenvolvidas de forma contextualizada. Fávero e Tonieto (2010) têm, em suas análises que toda prática é carregada de intencionalidade, seja ela refletida ou não, busca intervir e contribuir para a formação do outro. Desse modo, de acordo com a categoria intencionalidade, são pensadas as ações, intervenções e contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica. Podemos dizer assim que a prática pedagógica do professor de Didática deve ter como objetivo contribuir com a formação de futuros professores. Através do uso das narrativas, convidamos os professores de Didática a se manifestarem em relação às suas práticas pedagógicas relatando sobre aspectos relacionados aos desafios e dificuldades inerentes às suas práticas, conforme seguem os relatos:

[...] As novas tecnologias da informação e da comunicação, é que atualmente me desafiam muito, e me levam a buscar conhecimento a respeito. Outro desafio é pertinente ao trabalho com os chamados grupos excluídos, seja por deficiência, seja por condições sociopolíticas e culturais, por causa desses, estou me organizando para fazer cursos de Braille e Libras, além disso, tenho procurando atentar para as orientações sobre o uso da linguagem e comportamentos adequados, de modo a não desvalorizar os grupos sociais como mulheres, negros e negras, homossexuais, idosos e outros/as. [...] Tenho dificuldade em relação a estrutura precária das nossas instituições formadoras: falta de biblioteca, laboratórios, atividades complementares, etc. Além disso, sinto falta de grupos de diálogo/estudo/discussão entre os/as professores/as que, em minha opinião, poderiam enriquecer muito mais a nossa formação, mesmo assim, estou motivada a continuar[...]. (P1)

[...] Penso que tenho muitos desafios a enfrentar. Vivemos em uma sociedade muito mais complexa atualmente, com outros modos de vida e novas exigências para os cidadãos. A escola se vê diante dessa complexidade e desse novo modelo social. Precisamos ensinar os nossos alunos da licenciatura a ser professor nesse novo contexto, marcado pela rápida veiculação de informações. Precisamos contextualizar o nosso trabalho também enquanto professor de Didática, que deve direcionar para estratégias que fomentem a produção de conhecimento, em um processo que inclua o pensamento, a análise, a reflexão crítica, a interpretação e a reelaboração de conceitos e opiniões. [...] Ainda na perspectiva dos desafios torna-se necessário destacar algumas dificuldades encontrada na minha prática pedagógica enquanto professor de Didática é longo e muito difícil, é a discussão em torno da identidade docente. Os alunos, mesmo estando no quarto ou quinto bloco da licenciatura, ainda não tem consciência que serão professores, e isso ocorre tanto no Curso de Pedagogia como nas licenciaturas específicas. No Curso de Pedagogia eles têm a ideia que serão os gestores, os supervisores nunca os professores. Nas licenciaturas específicas a ideia que os alunos têm é que serão o historiador, o geógrafo, o matemático, nunca o professor de História, o professor de Geografia ou o professor de Matemática etc. Precisamos nos deter nessa discussão com muita calma e paciência, pois é uma barreira que temos que superar [...]. (P2)

[...] Ser professor é conviver com desafios de naturezas distintas. Enquanto professora de Didática do curso de pedagogia no turno da noite, tenho vivenciado alguns desafios que é trabalhar os conhecimentos didáticos com os alunos/ professores uma vez que a cultura da escolar influencia rapidamente os nossos alunos. Estes assumem prematuramente a sala de aula sem o respaldo teórico para conduzir o processo de ensino, e em função disso e das experiências vivenciadas em sala de aula os alunos se fecha para os conhecimentos científicos da didática e demonstram-se conhecedores de uma realidade baseada somente em conhecimentos práticos. [...] Em nossa prática convivemos também com dificuldades primeiro em cumprir a carga horária, trabalhamos no turno da noite e os alunos em sua maioria não consegue chegar no horário estabelecido, mais não é só isso, como dependem de transporte coletivo saem antes de terminar a aula. Os nossos alunos trabalham e estudam mais não demonstram disponibilidade para negociar alternativas que viabilize o cumprimento da disciplina [...]. (P3)

[...] Como professora de Didática não quero somente dizer “ o como deve ser feito”, portanto considero como desafio conservar uma postura coerente em minha prática pedagógica articulando sempre a prática em sala aos conhecimentos teóricos mediados, fazendo das minhas aulas um laboratório, ou seja, vivenciar de forma contextualizada cada princípio norteador da ação didática. Portanto, se falarmos sobre planejamento procuro evidenciar esse aspecto a partir das minhas atividades. Com relação aos recursos procuro fazer uso dos tipos mais variados e dentro de uma visão política mostro a finalidade e a importância de cada um no processo didático, sem rotulá-lo em moderno ou obsoleto, pois essa questão é muito relativa, pois não sabemos em que realidade nossos alunos irão atuar. Outro grande desafio é conscientizar os alunos que ninguém aprende ser professor somente através dos conhecimentos socializados na disciplina de didática, pois a efetivação da ação didática necessita da articulação de conhecimentos de diversas áreas dentre eles da psicologia, da sociologia, das matérias específicas... Com relação às dificuldades encontradas em minha prática pedagógica considero como pontuais as que estão vinculadas ao meu processo formativo, sei que preciso romper essas barreiras e realizar mais cursos e participar de eventos dentro e fora do Estado [...]. (P4)

O relato da professora P1 revela que os desafios que constituem sua prática pedagógica são inerentes às suas aspirações formativas, no sentido de procurar se articular com as atuais demandas do contexto educativo. Os dados evidenciam necessidades em desenvolver sua prática pedagógica em consonância com as inovações educacionais nas áreas da informática e da comunicação. Reconhece a importância da preparação para a realização do trabalho em sala de aula, com os grupos minoritários que estão tendo acesso à universidade, por isso planeja fazer de cursos de Braille e Libras. Essa atitude demonstra sua pretensão em buscar conhecimentos que lhe possibilitem interagir com seus alunos. No tocante às dificuldades vivenciadas na sua prática pedagógica, apontam algumas fragilidades relacionadas à infraestrutura da instituição formadora e à ausência da cultura do trabalho coletivo na universidade, levando-a tomar decisões de forma individualizada. Nesse sentido, é importante destacar o pensamento de Imbernón (2002) ao orientar que a formação personalizada e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais.

O professor P2 revela em sua narrativa, que são muitos os desafios enfrentados. Dentre eles, destaca a realização de uma prática pedagógica contextualizada que possa contribuir com a formação de seus alunos de modo a atender as exigências e as necessidades impostas por uma sociedade dinâmica e complexa. Nesse sentido, a postura do professor expressa sua vocação em atender a função social da escola. Os dados apontam também que P2 preocupa-se com processo de produção de conhecimento, reconhecendo nessa atividade a possibilidade de mobilização dos processos de reflexão, análise e reelaboração de conceitos. Expressa, através dessa preocupação, a importância em articular o ensino com a pesquisa, evidenciando que a universidade é também um espaço para a produção de conhecimentos. Revela ainda suas dificuldades em encaminhar, no contexto da Didática, discussões relativas à identidade docente, uma vez que os alunos da licenciatura em pedagogia, em muitos casos, pensam em exercer diversas funções que o curso possibilita, menos a docente que é a atividade principal do curso. Dubar (1997) nos ajuda a compreender essa realidade, quando aborda que as identidades sociais e profissionais não são expressões psicológicas de personalidades individuais, mas resultam de construções sociais.

A narrativa da professora P3 aponta que o desafio de sua prática pedagógica é trabalhar com aluno/professor, visto que este assume turma e responsabilidades de professor sem ter a formação e o acompanhamento necessário. Aponta preocupação em relação à postura negativa de seus alunos na sala de aula em função dos conteúdos acadêmicos da Didática. Os dados mostram também que a professora sente-se incomodada com a possibilidade de os alunos começarem a negar a formação básica e passar a conduzir a sua profissão respaldados somente nos conhecimentos adquiridos através da cultura da escola, passando a achar que somente os conhecimentos construídos na prática fortalecem a formação. Reconhece que a cultura da escola, dependendo da forma como se organiza e conduz o trabalho docente, poderá influenciar, de forma positiva ou negativa, a formação dos nossos alunos. Como relação à dificuldade apresentada em sua prática pedagógica, cita a preocupação com o não cumprimento da carga horária, demonstrando receio de que essa situação possa trazer fragilidades na formação dos alunos, pois os mesmos justificam através de diversas situações, que não podem estar na universidade no horário que é estabelecido para o funcionamento do curso, uma vez que muitos deles são trabalhadores.

A professora P4 reconhece ser um desafio em sua prática manter a coerência entre a teoria e a prática. Entendemos ser uma postura fundamental a constituição dessa práxis, o que fortalece o aprendizado dos alunos e a discussão da importância da Didática na formação do professor. Em seus relatos, reconhece que o desenvolvimento da ação didática necessita ser

contextualizado. Aponta ainda, como desafio, a necessidade de sensibilizar os alunos sobre o processo de formação docente, conscientizando-os de que este é constituído pelo conjunto das disciplinas que fazem parte do currículo, não cabendo à didática um privilégio maior em detrimento das demais disciplinas do curso para formar o professor. Com relação as dificuldades encontradas na prática pedagógica, relata questões relacionadas ao seu processo formativo, manifestando desejo de fazer mais cursos e participar de eventos. Esse pensamento revela que a professora não considera as atividades informais como oportunidade formativa, demonstrando valorizar os modelos clássicos de formação e não reconhece a instituição em que atua como um espaço formativo e rico em experiências que podem ser socializadas através da interação entre seus pares.

De modo geral, as narrativas sobre os desafios e dificuldades vivenciadas nas práticas pedagógicas dos professores de Didática explicitam a avaliação que os mesmos fazem de suas práticas, abordando aspectos que, certamente, precisam ser superados, no sentido de aproximar o ensino de Didática à realidade escolar, às condições objetivas de trabalho docente, bem como, às condições concretas de vida dos alunos. Em suas narrativas, os professores evidenciam, através de seus desafios, as suas intenções em construir uma prática autônoma, buscando melhorar o trabalho que vem sendo realizado. Como destaca Cunha (1998) de alguma forma, a investigação que se utiliza das narrativas, pressupõe um processo coletivo de mútuas explicações.

No que tange aos conteúdos das narrativas, foi possível perceber também a forma entusiasmada como os professores descrevem suas práticas pedagógicas e demonstram, apesar dos desafios e das dificuldades, um sentimento positivo em relação à proposta de trabalho que desenvolvem. Portanto, as análises das narrativas favorecem a reflexão sobre a contribuição da pesquisa narrativa como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação.

3.3 Eixo- 3 Prática pedagógica do professor de didática como fonte da aprendizagem docente

Os professores precisam, cada vez mais, ampliar e diversificar seus conhecimentos para o ensino, buscando desenvolver e transformar suas práticas, em função da realidade e dos contextos de atuação. Isso decorre da compreensão de que não há conhecimento pronto

disponível para ser usado em todas as circunstâncias. Assim, é fundamental conceber a formação docente como um processo em construção de conhecimentos. O professor deve reconhecer, portanto, que o processo de aprendizagem docente é contínuo e se estende por toda a vida profissional.

Nesse sentido, observamos que a relação existente entre a formação docente e a prática pedagógica, parece ser naturalmente recíproca e dependente, uma vez que o desenvolvimento da prática pedagógica requer um conjunto de conhecimentos por parte do professor, e essa mesma prática se constitui em uma fonte de aprendizagem docente, uma vez que o professor aprende com a reflexão que faz de si, dos alunos, dos conhecimentos socializados, de suas relações com seus pares, dentre outras situações que a prática permite.

Desse modo, pretendemos com a análise desse eixo, compreender, na perspectiva dos interlocutores, como estes percebem a sua prática pedagógica como uma fonte de aprendizagem docente. Para tanto, no intuito de organizar as interpretações e análises dos dados, estabelecemos os seguintes indicadores de análises: Aprendizagens docentes construídas pelo professor de Didática e Fontes das aprendizagens docentes.

3.3.1 Aprendizagens docentes construídas pelo professor de Didática

Os professores necessitam de tempo e oportunidade significativa de aprendizagem para que possam repensar seus papéis na sala de aula e o desenvolvimento de sua própria prática pedagógica, no intuito de construir aprendizagens compatíveis com as expectativas da escola, dos alunos, da sociedade e do próprio professor. Essas aprendizagens podem acontecer em vários contextos e circunstâncias, por serem marcadas por uma biografia pessoal e escolar do professor, em virtude de suas experiências e situações complexas constituídas na sala de aula, na escola, por seus posicionamentos políticos, pela sua interação com o meio profissional, no qual se relaciona com diversos segmentos.

A construção da aprendizagem da docência é, portanto, um processo coletivo e compartilhado que se faz na sala de aula, no exercício e atuação da prática pedagógica. É importante ressaltar que essa construção de aprendizagens se constitui numa política de formação que implica não só dominar conhecimentos, saberes e fazeres específicos, mas também influenciar na revitalização de valores e atitudes. Nesse contexto, é importante que o

professor tenha consciência de que é produtor de diversos conhecimentos, e que o cotidiano da sala de aula, o contexto escolar em que atua, a relação com seus pares, as circunstâncias motivadas pela dinâmica das necessidades sociais, dentre outros aspectos, são potenciais espaços que podem colaborar com o processo de construção das aprendizagens docentes.

Desse modo, vejamos o que revelam as narrativas dos interlocutores sobre as aprendizagens construídas no decorrer da docência, enquanto professores de Didática:

[...] Neste semestre tenho em minha turma de Didática dois alunos cegos; nunca havia ensinado a cegos. Busquei a bibliografia a respeito e não consegui muita coisa, então resolvi declarar a eles e aos seus/suas colegas a minha dificuldade e desejo de aprender sobre como lidar com a situação. [...]. Assim nos demos a oportunidade de aprender com os dois a respeito de como nos conduzir na convivência e no processo de ensino-aprendizagem, assegurando a participação efetiva dos mesmos. Descobri, por exemplo, que devo fazer uso do recurso da tradução e interpretação [...]. Aprendi também que não devemos nos privar de assistir filme e usar o data show, por exemplo. Quando usamos a estratégia do filme, eles primeiro assistem em casa, em seguida junto com a turma [...]. (P1)

[...] Eu tenho aprendido que refletir é importante e a reflexão deve fazer parte do trabalho diário do professor, seja em que nível ele estiver. Tenho aprendido que pesquisar a prática é outra coisa de muita importância. Precisamos também colocar a pesquisa da nossa prática como um exercício, como uma atividade diária. Tenho aprendido também que a prática pedagógica não é só o dar aula pelo dar aula. A prática pedagógica é um processo bastante complexo, amplo e abrangente e a compreensão de todos os fatores, de todos os aspectos que subjazem ou que estão inseridos de alguma forma nesse processo tem sido algo, quer dizer, compreender todo esse processo, com todos os fatores, todos os aspectos que estão inseridos dentro desse processo tem sido algo também que eu tenho buscado no aprender no dia a dia, enquanto professor. [...]. (P2)

[...] A minha aprendizagem docente, no sentido de aprender a ensinar a Didática por sua vez, encontra-se em construção desde que fui desafiada a ministrar pela primeira vez esta disciplina [...] O fato é que tenho aprendido que ensinar Didática exige assumir também uma postura política e um fazer inovador. Como diz Libâneo, no sentido de “atribuir ao trabalho docente o papel de mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social viva.” O desafio maior que vejo é viver e ensinar didática na sua interdisciplinaridade [...]. (P3)

[...] Algo que tenho aprendido bastante tem sido o processo reflexivo da ação docente, e isso faz com que eu perceba que enquanto professor de didática a postura docente se faz diferente em relação às outras disciplinas. Apesar de saber que não é uma atitude correta, as mudanças não ocorrem de imediato, e acabamos procedendo de modo não característico do que preceitua a Didática. Por exemplo, por mais que saibamos que no processo avaliativo o qualitativo supera o quantitativo, estabelecemos na nossa avaliação ações que correspondem ao contrário [...]. (P4)

A narrativa da professora P1 revela a importância da relação professor–aluno na construção das aprendizagens docentes. Tem aprendido que os livros não contemplam todos os conhecimentos necessários à prática pedagógica, sobretudo quando se trabalha com questões relacionadas aos grupos minoritários da sociedade. Aponta nos relatos que, procurando selecionar metodologias adequadas para atender as necessidades de seus alunos cegos, teve a oportunidade de aprender com os próprios alunos, a melhor forma para conduzir sua prática pedagógica. O relato aponta também, que as aprendizagens docentes vão se construindo em função das demandas, que surgem na sala de aula. Evidencia ter aprendido a trabalhar com alunos cegos, e que essa aprendizagem encaminha para a realização de uma prática planejada, uma vez que, em algumas situações do contexto da sala de aula, os alunos portadores de deficiência visual devem tomar conhecimento, antecipadamente, das atividades a serem realizadas, com, por exemplo, as atividades relacionadas à projeção de filmes.

O professor P2 evidencia em seu relato que diversas aprendizagens foram construídas em sua prática pedagógica, enquanto professor de Didática, como por exemplo, refletir e pesquisa a própria prática. Reconhece, portanto, ter aprendido que a prática pedagógica é potencializadora de aprendizagens. Aprendeu ainda que a prática pedagógica não se restringe, apenas, a ministrar aula e aponta que aprendeu sobre o sentido mais amplo, que constitui as práticas pedagógicas.

A professora P3 revela que ensinar Didática é um processo em construção, e que tem aprendido isso, ministrando a referida disciplina. Reconhece a importância da postura política no desenvolvimento da prática pedagógica. Tem aprendido, portanto, sobre a necessidade de articular a educação com os contextos político-sociais, mostrando dessa forma que a prática pedagógica não se caracteriza como uma atividade neutra. Essa aprendizagem encaminha para o entendimento de que contextos e processos devem ser vistos de forma articulada e desse modo, a prática desenvolvida diariamente poderá influenciar na manifestação dos comportamentos, valores e atitudes dos alunos.

A professora P4 revela ter aprendido a importância de refletir a sua ação no desenvolvimento da prática pedagógica. Revela também que, utilizando-se dessa aprendizagem, tem refletido, por exemplo, a sua postura enquanto professora de Didática e percebe que seu discurso e sua prática por vezes não andam em consonância, chegando à conclusão de que, em muitos momentos de sua prática, realiza atividades que não condizem aos pressupostos teóricos que socializa com seus alunos.

Finalizando as análises desse indicador, percebemos que maioria das aprendizagens construídas se relacionam com a reflexão da prática. A partir dessa aprendizagem,

acreditamos que os professores estão tendo oportunidade de planejar ações para intervir em suas práticas pedagógicas. Ressaltamos que a construção desses novos conhecimentos nasce das reflexões dos professores sobre os resultados do ensino e do desenvolvimento de sua prática, sendo resultantes, na maioria das vezes, de situações que emergem diariamente no contexto escolar, das necessidades pessoais e profissionais. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem da docência é um processo complexo que se relaciona com diferentes tipos de conhecimentos e experiências. Pois aprender a ensinar é um processo que vai se constituindo com o desenvolvimento da prática pedagógica. Conforme tivemos oportunidade de observar nos relatos, observamos ainda que essas aprendizagens não se limitaram a processos formais, pois os professores apontaram a construção de suas aprendizagens a partir de seus relacionamentos com os alunos e com o próprio contexto da sala de aula.

3.3.2 Fontes das aprendizagens docentes

Considerando o professor como um profissional que, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos em diferentes contextos e tempos, conforme necessidade e desafios postos pela docência, instituições escolares e sociais, destacamos que, nesse indicador analisamos as fontes das aprendizagens do professor de didática do curso de pedagogia da UESPI.

De acordo com o que foi mencionado, entendemos que o profissional docente, no exercício de sua profissão, mobiliza diversos conhecimentos para desenvolver a sua prática pedagógica. Esses conhecimentos são oriundos de diferentes fontes, tempo, espaço e experiências que, conjuntamente, configuram a base do trabalho do professor, uma vez que o professor não dispõe de todos os conhecimentos, habilidades e valores necessários para ensinar. Nesse sentido, observa-se que, dada a dinâmica das salas de aula e das escolas, esses conhecimentos precisam constantemente ser reconstruídos, ampliados e aprofundados entre experiências e a teoria.

Partindo dessa discussão, os professores entrevistados, relatam sobre as fontes das aprendizagens que subsidiam a realização de suas práticas.

[...] As minhas aprendizagens docentes, como já destaquei, vêm de diferentes fontes, desde as consideradas nobres, leia-se comunidade científica, até os espaços pouco visíveis e reconhecidos como os movimentos sociais populares. Considero que a síntese disso oportuniza valiosas contribuições ao meu processo formativo [...]. (P1)

[...] Penso que a cada dia tenho novas oportunidades de aprender a ensinar Didática. A cada aula, a cada semestre, a cada experiência tenho meus conceitos reelaborados. A cada visita que faço a uma escola, a cada discussão que meus alunos fazem sobre suas experiências escolares, sobre suas investigações percebo que aprendo muito mais a ensinar Didática, pois tenho a oportunidade de ressignificar conceitos, atitudes e comportamentos. [...] Além disso, a participação em eventos como congressos, feiras e simpósios na área de formação de professores também em muito contribui para a construção das aprendizagens docentes. A leitura freqüente de livros que versam sobre Didática, bem como o resultado de pesquisas recentes acerca da temática, são oportunidades valiosas para aprender. [...] Outro aspecto que influencia de forma positiva as aprendizagens docentes é a minha própria ação reflexiva, a análise que faço ao final de cada atividade proposta, ao final de cada aula, ao final de cada semestre. Tenho visto que a identificação de acertos e falhas oportuniza o redirecionamento do trabalho, bem como identifica pontos relevantes do próprio exercício profissional. [...]. (P2)

[...] Buscando fontes de estudos em tudo que podia me subsidiar a ser professora, livros, capacitações, revistas, cursos e mais cursos, viagens... Etc.[...]. (P3)

[...] Estamos sempre em busca de novos conhecimentos para dar sustentabilidade a nossa prática, como por exemplo: o processo de construção das aprendizagens docentes é constituído em função de diferentes aspectos; observando conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o nível de conhecimento dos alunos nos faz buscar de forma mais profunda o entendimento da disciplina e para isso, buscamos pesquisar mais sobre os assuntos; em função da participação ativa dos alunos estamos sempre buscando implementar nossas atividades procuramos ajuda dialogando e planejando com nossos colegas que trabalham na mesma disciplina; outro ponto que contribui para construção da minha aprendizagem docente é a participação em encontros promovidos pela UESPI. Ao planejar e reavaliar a minha prática muitas vezes sinto necessidade de inovar o que constitui e a busca de novos conhecimentos [...]. (P4)

A professora P1 revela, em sua narrativa, duas possibilidades que considera como fonte de suas aprendizagens docentes: “as fontes nobres e as fontes poucos visíveis”. Reconhece em seu relato, como fonte de suas aprendizagens, os instrumentos provenientes e elaborados pela comunidade científica, leia-se livros, revistas especializadas, congressos, seminários, simpósios, dentre outras. Aponta também as fontes pouco visíveis, que podemos entender como sendo as fontes de aprendizagens provenientes das suas relações com seus pares, as experiências vividas em situações informais. Reconhece, portanto, que as aprendizagens advindas dessas fontes favorecem no seu processo formativo e reconhece que, enquanto professora de Didática, necessita constantemente de novas aprendizagens para conduzir a sua prática.

A narrativa do professor P2 reconhece a sua prática pedagógica, como uma numa fonte de aprendizagem docente, evidencia os diferentes momentos de sua prática que lhe permitem construir novas aprendizagens. Afirma que as aprendizagens construídas a partir dessa fonte lhe oportunizam a ressignificação de seus conceitos, atitudes e comportamento. Admite ainda, como fonte de suas aprendizagens, aquelas consideradas como clássicas que são os livros, a participação em eventos como simpósios, congressos e feiras. Aponta também a reflexão da prática como fonte de aprendizagem, indicando que essa ação leva o professor a reconhecer na prática pedagógica, as situações que estão sendo bem encaminhadas e as que necessitam de intervenções.

Seguindo com as análises das narrativas, percebemos que a professora P3 considera como fonte das suas aprendizagens somente os conhecimentos adquiridos através de leitura de livros e revista, da participação em capacitações e cursos, e através das viagens realizadas. Concebe dessa forma, que suas fontes de aprendizagens são decorrentes das possibilidades formais e externa ao seu ambiente de trabalho. Pelo relato, a professora evidencia uma compreensão que, culturalmente, foi difundida nas escolas, de que a formação do professor só acontece fora do contexto em que o professor atua.

A narrativa do professor P4 evidencia que o desenvolvimento de sua prática pedagógica conduz à procura de diferentes fontes de aprendizagens para suprir as demandas decorrentes da prática, Assim, reconhece nos alunos uma fonte de aprendizagem, quando a partir de seus questionamentos é levada a aprofundar seus estudos em função da temática discutida em sala de aula. Evidencia que aprende com seus colegas professores, pois oportunamente se relaciona com eles para planejar, discutir a matéria e socializar suas dúvidas. Reconhece que a instituição, ao proporcionar curso, viabiliza oportunidades de aprendizagens entre os professores.

Diante do exposto, observamos que as narrativas que tratam das fontes das aprendizagens docentes encaminham para a possibilidade da realização de experiências de aprendizagens construídas a partir de contextos variados, ou seja, a construção da aprendizagem docente a partir de diferentes fontes. Dada a dinâmica das práticas pedagógicas desenvolvida pelos professores, estes convivem com situações diversas que muitas vezes requerem respostas imediatas e, por conseguinte, essa realidade permite considerar as diferentes fontes de aprendizagens com subsídio de sua prática. Nesse sentido reconhecem as diversas fontes de aprendizagens apontadas em suas narrativas com potencializadora do processo de formação docente.

Assim, destacando o pensamento de García (2002) as aprendizagens docentes não precisam se limitar às instituições formais e tradicionais de formação, pois observa-se que o contexto prático também proporciona a aquisição de conhecimentos necessários ao trabalho docente. De acordo com o que relataram os interlocutores, percebemos que os professores aprendem também a ensinar através da relação com seus pares, a partir do exercício de sua prática, através da participação em cursos, dentre outras situações citadas pelos interlocutores. As narrativas, contudo, evidenciaram que a aprendizagem docente pode ser construída dentro e fora da escola, reafirmando, assim, a importância e o significado das aprendizagens informais para o desenvolvimento da prática pedagógica e do trabalho docente.

Enfim, os professores aprendem com as teorias, com as práticas, com as pessoas e com os contextos. O importante é usufruir dessas variadas fontes de aprendizagens, que estão à disposição do professor. É preciso que ele esteja disposto a aprender e mudar, no sentido de atender as demandas emergentes de sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos um estudo intitulado “O professor de didática e as aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas” que teve como objetivo geral investigar as aprendizagens docentes produzidas pelos professores de Didática, do Curso de Pedagogia da UESPI, na sua trajetória profissional.

O interesse em pesquisar essa temática foi para entender e repensar a prática docente do professor de Didática, no sentido de repensar e reorientar também a formação dos licenciandos em pedagogia, especificamente no que se refere às aprendizagens dos aspectos pedagógicos da formação. Outros aspectos norteadores do estudo foram: a importância da Didática na formação do professor, como disciplina que orienta a construção de saberes para ensinar, assim como, a necessidade de refletir sobre nossas práticas docentes, como professor de Didática. Pois, entendemos a importância da ação docente respaldada num processo reflexivo, para ser, pensar e agir em busca do desenvolvimento de uma prática pedagógica respaldada em bases sólidas, ou seja, referendada em pesquisas relacionadas ao cotidiano da escola, da sala de aula, dos professores e dos alunos.

O estudo realizado foi se estruturando, seguindo direcionamentos que achamos serem pertinentes para chegar ao nosso objeto de estudo, que foram as aprendizagens docentes do professor de Didática. Portanto, iniciamos a pesquisa procurando conhecer alguns aspectos sobre esses professores antes de chegar à produção de suas aprendizagens, portanto fomos conhecendo: sua trajetória profissional, seu encontro com a prática docente de didática, concepção de didática que sustenta sua prática pedagógica, os desafios e as dificuldades encontradas na prática e assim chegamos às aprendizagens docentes produzidas em sua prática pedagógica.

Investigar essa temática, aprendizagem da docência, foi um desafio que nos fez crescer como pesquisadora e professora, visto que a aprendizagem da docência é uma temática relativamente nova, no contexto da pesquisa brasileira. Portanto, as produções nessa área ainda são escassas, e as literaturas que abordam sobre as aprendizagens da docência, em grande parte não aprofundam a base epistemológica da temática, mas sim, apresentam resultados de pesquisas que evidenciam a constituição dessas aprendizagens.

Destacamos assim, que este estudo nos forneceu uma visão panorâmica sobre as aprendizagens docentes do professor de didática, deixando janelas abertas para novas investigações. Desse modo, nesta pesquisa confirmamos o caráter permanente e as diferentes

possibilidades formativas que contribuem com o processo de construção das aprendizagens docentes dos professores de Didática do curso de pedagogia da UESPI.

Segundo Balzan; Isaia (2010) a construção da aprendizagem docente é uma ação colaborativa, que acontece na pratica da sala de aula e no exercício da prática, é uma conquista social, compartilhada que envolve trocas e representações. Portanto, ser professor não se relaciona somente a dominar conhecimento, saberes e fazeres de determinado campo, mas deve estar na sensibilidade em termos de atitude e valores.

Desse modo, a ideia de aprendizagem docente constitui-se como elemento de base para o desenvolvimento da pratica pedagógica, na medida em que esta se efetiva a partir da articulação entre a forma de ensinar e a forma de aprender, permitindo aos participantes do processo fazer conexões entre o ensinar e o aprender, tendo o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem como condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória profissional.

A fundamentação teórica desta pesquisa revelou-nos que a prática pedagógica do professor de didática tem sido valorizada de forma significativa, uma vez que nela se encontram diversos elementos que contribuem para a construção de novas aprendizagens docentes. Esses conhecimentos nos levaram a repensar a ideia de formação docente, sobretudo, valorizando a pessoa do professor e seu espaço de atuação, pois, a partir desses elementos, teremos informações concretas que nos levam a compreender o processo do aprender-ensinar como uma construção que se fundamenta em sucessivos estágios de reflexão, de assimilação de conhecimentos e de ações.

Considerando a importância da Didática como disciplina de formação pedagógica nos cursos de licenciatura e perspectivando o agir do professor dessa disciplina comprometido com uma formação de professores que viabilize a democratização do ensino e a justiça social, acreditamos que a nossa pesquisa contribuiu para repensar, reorganizar o trabalho docente através da Didática, tendo em vista que a dinâmica da ação docente orienta e subsidia a formação do professor, não como estágio conclusivo e estático, mas como uma parada de reflexões para novos encaminhamentos.

A partir de nossas colocações, e em consonância com as narrativas produzidas pelos professores de Didática, interlocutores da pesquisa, evidenciamos alguns pontos conclusivos deste estudo, que trata das aprendizagens docentes produzidas pelos professores de didática.

Em relação às aprendizagens docentes construídas pelo professor de Didática, eles destacaram que:

- Aprenderam a conduzir os aspectos metodológicos para os alunos com deficiência visual;
- Aprenderam a conviver de forma interativa com os alunos cegos;
- Aprenderam que não devem se privar de projetar filmes em sala de aula;
- Aprenderam que a prática pedagógica não se restringe somente a ministrar aula;
- Os professores evidenciaram que, ao ministrar a disciplina didática, aprenderam a refletir sobre sua prática pedagógica;
- Aprenderam que ensinar Didática exige assumir uma postura política e inovadora.

Em relação às fontes das aprendizagens docentes, os professores de Didática, através de suas narrativas consideram que a construção de suas aprendizagens docentes se efetivam em situações vivenciadas no cotidiano da ação docente e indicam como fonte dessas aprendizagens os seguintes aspectos:

- A prática pedagógica, pois, a partir da análise e interpretações das situações vividas, podem compartilhar ideias, saberes e fazeres, pois a prática representa também uma atividade conjunta que pressupõe interações e, desse modo, favorece a construção de aprendizagens;

- A relação entre os pares, o que representa uma forma compartilhada, troca de ideias, o que conduz a um estágio de autonomia entre os professores, permitindo, após essa interação, uma reestrutura individual dos conhecimentos, levando o professor a resolver diferentes situações didático-pedagógicas;

- Os livros, cursos e seminários que garantem o aprofundamento das bases teóricas;
- A relação professor-aluno, pois à medida que o professor ensina, pode aprender com seus alunos, realidade que denota uma ideia de humildade e posição democrática no processo de ensino e aprendizagem;

- A participação em eventos científicos como revistas, visita às escolas, participação em feiras e em movimentos sociais, que caracterizam o processo formativo pelas diferentes contribuições que permitem explicitar no professor novas formas de caminhar e implementar ações na prática pedagógica.

Diante desses pontos conclusivos, entendemos que a aprendizagem da docência pode apresentar diferentes possibilidades, a partir de estudos e reflexões focados no dia-a-dia do professor, para encontrar alternativas de soluções para enfrentamento das situações concretas da sala de aula que, às vezes a teoria não tem explicação porque a contingência da aula, da formação, aliada a imprevisibilidade do ser humano se constrói no dinamismo decorrente das

demandas evidenciadas nas práticas pedagógicas. A partir dessas colocações, observamos baseada nos pressupostos qualitativos da pesquisa, que não é possível traçar uma compreensão generalizada de um aprender ser professor. Pois a ação de aprender é contextualizada para cada docente, devendo assim ser consideradas suas trajetórias de formação e suas atividades formativas.

Destacamos ainda as contribuições das narrativas no desenvolvimento da nossa pesquisa, pois estas nos possibilitaram produzir as informações elaboradas a respeito das aprendizagens docentes e dos diferentes aspectos do processo de aprender a ensinar e se tornar professor. Elas foram fundamentais no enquadramento das ideias e concepções dos professores, uma vez que estes tiveram oportunidades de reconstruir e rememorar suas histórias dando significados singulares, através do envolvimento subjetivo observado em cada escrita. Através do uso das narrativas como instrumento de pesquisa, os interlocutores revelaram seus pensamentos e reflexões sobre as experiências vivenciadas na docência, suas trajetórias de formação, as dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica, as estratégias elaboradas para superação dessas dificuldades, suas fontes de aprendizagens, dentre outros aspectos. Assim, através das narrativas, cada um dos interlocutores teve a oportunidade de contar e relatar sobre o processo de construção de sua aprendizagem docente.

Finalizamos nossas reflexões reafirmando a importância da pesquisa como fonte de conhecimento para a prática pedagógica, pois, a partir dessa atividade, tivemos a oportunidade de conhecer a forma como o professor de didática da UESPI constrói suas aprendizagens no decorrer de sua trajetória profissional. Passamos a compreender, também, o processo de formação docente, a partir de outro viés, o que coloca o professor de Didática como sujeito em permanente processo de construção e reconstrução da sua prática pedagógica, movimento que favorece a construção de novas aprendizagens docentes de forma contínua e permanente.

Portanto, acreditamos na capacidade criativa do professor como ser humano e como profissional, bem como, na ação docente que tem como ponto de partida e de chegada a prática social realizada pela ação do professor.

Por essa razão, a mudança implica em formação e aprendizagens, que não se concretizam de uma só vez, como afirma Fávero e Tonieto (2010) é resultado de condições históricas, é uma realidade que se faz no cotidiano, é um processo, por isso precisa ser pensado, o que certamente impulsionará numa busca constante de novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores – reflexões sobre seu ensino. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRÉ. M. E. D. A; OLIVEIRA. M. R. N. S.(Org). **Alternativas no ensino de didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**.11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo. UNESP, 2003.

BANDEIRA, H. M. M. **Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização: o diário como instrumento de reflexão**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPI, Teresina:2008.

_____. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições70, 1977.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnata, 2003.

BENJAMIN. W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**.7.ed. São Paulo: Brasiliense,1994.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n. 29, p.13-26, jan/abr.2010.

BRANDÃO, V. M. A. T. **Labirintos da memória**: quem sou? São Paulo: Paulus, 2008.

BRITO, A. E. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias... **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n. 17, p. 29-38, jul./dez. 2007.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z. ; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaço de formação/ investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRZEZINSKI, L. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CALDERHEAD, J. The development of knowledge structures in learning to teach. In: CALDERHEAD, J. **Teacher's professional learning**. London: Falmer Press, 1988.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. (Org). **Rumo a uma nova didática**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ. M. E. D. A; OLIVEIRA. M. R. N. S.(Orgs). **Alternativas no ensino de didática**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COLARES, M. L. I. S; ROCHA, S. H. X. **Aprendizagem da docência**: reflexão sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área. Curitiba: Editora CRV, 2009.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, J. Relatos de experiências e investigação narrativa. In: LARROSA. J. (Org). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Lertes, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **O professor universitário**: na transição de paradigmas. Araraquara-SP: JM Editora, 1998.

_____. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara-SP: JM Editora, 2006.

DALBEN, A. et al. **Coleção didática e prática de ensino**: convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente, didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUBAR, C. **A socialização-construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FÁVERO, A. A; TONIETO. C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FAZENDA, I. (Org). Metodologia da pesquisa educacional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 18-34.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Aprender a ensinar para la sociedad del conocimiento. **Education policy analysis archives**, v. 10, n.35, Agosto. 2002.

GALVÃO, C. Narrativa em educação. **Ciências & Educação**, v. 11, n.2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GUARNIERI, M. R. O ofício na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: MARIN, A. J. et al. **Situações didáticas**. Araraquara-SP: JM Editora, 2003.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; ASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

JOSSO, C. A formação do sujeito ao sujeito da formação In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: S/DRHS/CFAP, 1988.

LARROSA, J. (Org). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Lertes, 1995.

LELIS, I. Convergências e tensões das pesquisas sobre aprendizagem da docência. In: DALBEN, A. et al. **Coleção didática e prática de ensino: convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MENDES, B. M. M. **A prática pedagógica de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI**. Tese de Doutorado em Educação, Fortaleza, 2005.

MELO, A; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 25/05/2010.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

_____. **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EDUFSCar, 2005.

_____. **Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação**. 2 ed. São Carlos: EDUFSCar, 2006.

MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaço de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NACARATO, A. Narrativas (auto) biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaço de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PASSEGI, M. C; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto) biografia:** formação, territórios e saberes. São Paulo: PAULUS, 2008.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência do ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POIRIER, J. CLAPIER-VALLADON, S. RAYBAUT, P. **Histórias de vidas: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999.

REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Niterói (RJ). Intertexto, 2002.

SARMENTO, T. Contexto de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J (Coord.). **Formação de professores aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 17, n. 1, p. 4-14. 1986.

SILVA, V. L G; CUNHA, J. L. (Org.). **Prática de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, E. C; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abri. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. (Org.). **Lições de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. (Org.). **Repensando a didática**. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A –Questionário - Perfil Profissional**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI****CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE****PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd****CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Prezados Professores,

Estou fazendo o Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí e pretendo realizar uma pesquisa com os professores que ministram a disciplina Didática na Universidade Estadual do Piauí. O resultado desse trabalho será utilizado na minha Dissertação de Mestrado, que tem com objetivo **Investigar as Aprendizagens Docentes produzidas pelos professores de Didática, do Curso de Pedagogia da UESPI na sua trajetória profissional.**

Dessa forma, solicito sua compreensão e disponibilidade para responder o questionário em anexo com questões que irão subsidiar a elaboração do perfil profissional dos interlocutores participantes da pesquisa.

Agradecemos sua participação

Lidenora de Araujo Cunha

Mestranda em Educação

QUESTIONÁRIO - PERFIL PROFISSIONAL

1. Nome completo:
2. Quantos anos trabalha como professor na Educação Superior.
3. Quantos anos trabalha na Universidade Estadual do Piauí como professor efetivo. Qual o seu regime de trabalho?
4. Quantos anos trabalha ministrando especificamente a disciplina de Didática.
5. Outras experiências profissionais no magistério além de professor da Educação Superior.
6. Que outras disciplinas já lecionou além da Didática.
7. Formação profissional.

Graduação: _____

Pós-graduação: () Especialista () Mestre () Doutor

Especifique sua Pós-Graduação: _____

8. Participa de cursos de formação na área que atua.

() sim () não

9. Quais os meios ou recursos que utiliza para manter-se informado dos conhecimentos relacionados a sua área de atuação.

() revista () livro () internet () periódicos

() outros _____

10. Participa de eventos em outras instituições de ensino superior.

() sim () não

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI****CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE****PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd****CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TÍTULO DO PROJETO: O PROFESSOR DE DIDÁTICA E AS APRENDIZAGENS
DOCENTES: UM ESTUDO FOCALIZANDO NARRATIVAS**

Caro Professor (a),

Solicitamos mais uma vez, sua atenção e disponibilidade para contribuir conosco na produção dos dados necessários à realização da pesquisa que estamos realizando no Curso de Mestrado na Universidade Federal do Piauí.

Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista onde a mesma versará sobre assuntos relacionados **As Aprendizagens Docentes produzidas pelos professores de Didática.**

Reiteramos que as informações fornecidas, por você, serão utilizadas somente para fins relacionados à produção de dados para nosso trabalho, nesse sentido, a pesquisadora se responsabilizará em manter a privacidade dos dados e da identidade dos participantes da pesquisa.

Cordiais Saudações

Lidenora de Araujo Cunha

Ciente e de acordo com o que foi exposto me disponibilizo a conceder a entrevista no dia /..... /..... no horário de

Interlocutor(a) da Pesquisa: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Caracterize você como professor (a) de Didática no Curso de Pedagogia. Indique sua formação para o exercício da docência e a instituição de ensino superior que ocorreu essa formação.

- Relate sobre o seu encontro com a docência na área de Didática, descrevendo sobre o que é ser professor (a) de Didática.

- Indique os motivos que o fez professor de Didática e comente sobre sua prática pedagógica, caracterizando sua atuação como professor (a) de Didática e as atividades que desenvolve.

- Dialogue com suas experiências profissionais docentes e descreva a concepção de Didática que orienta sua prática pedagógica.

- Descreva, a partir de suas experiências, como ocorre o processo de construção das aprendizagens da docência no desenvolvimento de sua prática pedagógica, como professor de Didática.

- Relacione e comente sobre as fontes das aprendizagens construídas em sua trajetória profissional.

APÊNDICE C- Memorial das Aprendizagens Docentes

O Professor de Didática e as Aprendizagens Docentes: um estudo focalizando narrativas

TERESINA/ PI

2010

Memorial das Aprendizagens Docentes

O Professor de Didática e suas Aprendizagens Docentes: um estudo focalizando narrativa

Narrativa escrita, em formato de Memorial que objetiva produzir dados sobre Aprendizagens Docentes do Professor de Didática para subsidiar a pesquisa realizada pela mestranda Lidenora de Araujo Cunha no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Bárbara Macedo Mendes.

TERESINA /PI

2010

Título do Projeto: O Professor de Didática e as Aprendizagens Docentes: um estudo focalizando narrativas.

O memorial pode ser definido como um gênero autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões crítica sobre seu percurso intelectual e profissional (PASSEGI,2008), desse modo a escrita do Memorial é um processo que pode também ser entendido como uma oportunidade de (auto) formação, visto que o mesmo permite aos sujeitos-narradores historicizar suas aprendizagens, sua formação e seus conhecimentos, pois o momento dessa escrita requer um processo de reflexão que dá sentido a fatos temporais e pessoais relativos ao processo de formação e à experiência profissional. Assim, em função da temática central do nosso estudo que trata sobre A Construção da Aprendizagem Docente do Professor de Didática estabelecemos alguns direcionamentos orientadores para serem refletidos e comentados na escrita do Memorial.

Os itens orientadores da escrita não devem topicalizar a redação do Memorial, eles deverão somente nortear os aspectos a serem abordados na redação da referida narrativa.

Itens:

- 1- Minha escolha pela profissão docente;
- 2- Como se deu seu processo de formação docente;
- 3 - Indique os motivos que a/o fez professora/o de Didática, caracterizando seu percurso profissional;
- 4- Caracterize a concepção de Didática que orienta sua prática pedagógica;
- 5- Descreva caracterizando os encontros e desencontros de sua prática pedagógica;
- 6- Como se dá o processo de construção da minha aprendizagem docente, no sentido de aprender a ensinar a Didática;
- 7- Como se dá a relação entre Construção das Aprendizagens e a minha Prática Pedagógica;
- 8- Os desafios que me impulsionam a construção de novas aprendizagens;
- 9- Que fontes utilizo para construir as minhas aprendizagens docentes.
- 10- O que tenho aprendido na minha trajetória profissional, enquanto professor de Didática.

ANEXOS

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: O PROFESSOR DE DIDÁTICA E AS APRENDIZAGENS DOCENTES: UM ESTUDO FOCALIZANDO NARRATIVAS

Pesquisador (es) responsável(is): BÁRBARA MARIA MACÊDO MENDES

Instituição / Departamento: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ / DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Telefone para contato: (86) 3215-5820

Local da coleta de dados: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da nossa pesquisa responder às perguntas deste questionário assim como, falar e escrever relatos que evidencie suas aprendizagens construídas na docência, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, respondendo questionário, participando de entrevista narrativa e escrevendo um Memorial, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: INVESTIGAR AS APRENDIZAGENS DOCENTES PRODUZIDAS PELOS PROFESSORES DE DIDÁTICA, DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI NA SUA TRAJETÓRIA PROFISIONAL,

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, e na escrita de Memorial respondendo às perguntas formuladas que abordam sobre as aprendizagens docentes produzidas em suas trajetória profissional.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, uma vez que nesse processo de investigação/formação teremos oportunidade de repensar nossa prática pedagógica e os conhecimentos produzidos a partir dela.

Riscos. O preenchimento deste questionário, participação em entrevista e a escrita do Memorial não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

_____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data

Assinatura

N. identidade

(Caso seja necessário identificar o sujeito da pesquisa, o nome, número de documento de identidade, data e assinatura devem constar neste TCLE)

Pesquisador responsável

CPF-

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga . Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

tel.: (86) 3215-5737 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep